

O VÉU DE PENÉLOPE
ESTATUTO DA FILOSOFIA E O SEU ENSINO

Ana Paula Esteves Morais Mariano

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Setembro, 2012

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Crespo de Andrade da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

DECLARAÇÕES

Declaro que este relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, de de

Declaro que este relatório se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Lisboa, de de

Aos que me deram o ser e perseveraram nele

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Orientador deste relatório, Doutor Luís Crespo de Andrade, da
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa,

à Professora Cooperante, Mestre Maria Emília Palma Santos, da Escola
Secundária de Casquilhos,

à Comunidade Educativa da Escola Secundária de Casquilhos,

ao colega de estágio, António Fernando Teixeira Cardoso,

a todos os meus Mestres,

ao Octávio e Alice Morais,

ao Roberto, à Ema e ao César...

um grande bem-haja!

O VÉU DE PENÉLOPE
ESTATUTO DA FILOSOFIA E O SEU ENSINO

THE VEIL OF PENELOPE
THE PHILOSOPHY STATUS AND ITS TEACHING

ANA PAULA ESTEVES MORAIS MARIANO

RESUMO

O presente relatório divide-se em duas partes: uma descritiva, onde se apresenta uma apreciação da primeira experiência da prática de ensino, realizada no ano lectivo de 2011/2012 e outra parte reflexiva, onde se pensa sobre a natureza da filosofia e do seu ensino a partir do legado filosófico de Sócrates, Aristóteles, Kant e Hegel.

ABSTRACT

This report is divided into two parts: a descriptive part that presents an analysis of the first experience of the practice of teaching, held in the academic year 2011/2012 and a reflective part where we think about the nature of philosophy and its teaching from the philosophical legacy of Socrates, Aristotle, Kant and Hegel.

PALAVRAS-CHAVE: actividade, filosofia, filosofar, método, pensar, processo.

KEYWORDS: activity, philosophy, to philosophise, method, to think, process.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Núcleo da prática de ensino supervisionada	3
I. 1. Enquadramento físico, social e organizacional da escola.....	3
I. 2. Caracterização das turmas	4
I. 3. Actividades da PES.....	6
I.4. Relação e integração na comunidade educativa	8
Capítulo II: Planificação e leccionação.....	10
II. 1. Leitura do Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos	10
II. 2. Planificação anual e por unidade temática	12
II. 3. Planificação de aulas	13
II. 4. Leccionação	14
Capítulo III: Projectos extra curriculares.....	17
III. 1. Colóquio de Jovens Filósofos – Qual o seu sentido?	17
III. 2. Idas ao Teatro.....	20
III. 3. Educação Sexual	21
Capítulo IV: O estatuto da filosofia e o seu ensino	23
IV. 1. Contextualização	23
IV. 2. Pensar a filosofia pensando a sua história	25
IV. 3. O conceito de filosofia em Aristóteles	36
IV. 4. O problema do ensino da filosofia	43
IV. 5. O exercício do pensamento	47
Conclusão	49
Bibliografia	51
Anexo.....	52
Planificações	53

Introdução

O ensino da filosofia apresenta muitos desafios, entre os quais o que diz respeito, por um lado ao legado filosófico e por outro ao processo pedagógico-didático. Temos, por um lado, o património filosófico pelo qual se exercita a actividade do pensar e, por outro lado, o método ou o caminho que o aluno faz no processo de aprendizagem. Ao abordarmos o problema nesta perspectiva, estamos a considerar dois aspectos que podem apresentar-se como distintos e levantar dificuldades de concretização, principalmente quando nos detemos unilateralmente num dos aspectos da questão, o que frequentemente acontece como, por exemplo, quando abordamos questões como o individual face ao colectivo, a liberdade face à disciplina, obediência e autoridade, ou o concreto face ao espiritual.

É costume separar-se a filosofia do filosofar. A primeira, como um saber adquirido e transmitido, o segundo, como uma disposição natural que se pode exercitar. Há como que uma tensão entre estas duas orientações e pretendemos compreender se essa oposição, embora não redutível, se é verdadeiramente contraditória. O que significa desenvolver esta disposição natural e aprender a filosofar? Poderá o aluno aprender a filosofar sem recorrer ao legado histórico da filosofia, ou quando toma contacto com o património filosófico está apenas a aprender filosofia mas não a filosofar? Alguém pode aprender sem pensar, ou pensando apenas formalmente?

O filosofar necessita de conteúdo, e não apenas na fase de desenvolvimento do pensar inexperiente. Todos os grandes filósofos o demonstraram quando procuraram compreender e dar sentido ao conhecimento ou questionar as suas evidências. Quando se trata de ensinar e aprender filosofia, questionamos primeiramente a relação deste saber aos outros saberes humanos, qual é o lugar da filosofia face aos outros saberes. Depois de pensarmos a natureza da filosofia, propomo-nos reflectir sobre o modo do seu ensino e transmissão e fá-lo-emos recorrendo à própria filosofia. Pensamos o problema do estatuto da filosofia e do seu ensino, pensando o que levou à decisão de filosofar, isto é, pensando a sua história e questionando o porquê de tantas respostas diferentes, o que nos obriga a considerar a própria realidade que a filosofia procura apreender e o modo específico como o faz num determinado momento da história. Pois se a consciência filosófica teve um sentido para Sócrates, para Aristóteles já se apresentava com outro sentido diferente. O esforço especulativo da filosofia anda a par da tentativa, não menos persistente, de organizar e controlar o real, sempre em devir e que fez nascer a ciência e

a técnica. O problema do significado deste esforço especulativo, que levanta outro problema, o do significado do conhecimento, resulta da evidência de uma actividade de elaboração racional no homem, a que chamamos pensamento e que completa outra actividade mais elementar de apreensão do real, que é o senso comum.

No ensino elementar, a opinião pode ser um obstáculo ao pensar e, no entanto, o incentivo ao pensamento autónomo parece favorecer o recurso às ideias preestabelecidas, às evidências, crenças e noções do conhecimento geral que integram a cultura. De que outro recurso poderá o jovem aluno lançar mão senão daquele que lhe é mais familiar? O saber, nesta fase da aprendizagem, confunde-se, por um lado, com percepção e, por outro, com a adopção de estruturas de organização do real amplamente divulgadas e com as quais o aluno mais se identifica por razões familiares, de ideologia ou culturais. O esforço empreendido pela reflexão filosófica tende para uma maior consciência do modo como se encontra constituído o nosso acesso ao real. Para que o aluno se inicie neste esforço, que o prepare para o pensar, terá de se lançar num trabalho específico que passa, obrigatoriamente, pela desconstrução do dado, das generalidades, do verdadeiro. Este trabalho tem de procurar ir para além do saber que se sustenta na aparência, sendo, por isso, um trabalho demorado e paciente, que procura, encontra, perde e procura de novo. Neste tipo de trabalho não há pressas, pois o que se procura é a atitude em que se coloca todo aquele que se propõe filosofar. Mas esta atitude, que podemos identificar com a necessidade do filosofar, não parece encontrar-se de um modo consciente naqueles que pretendemos iniciar na filosofia, apesar de o pressupormos como condição do pensamento.

A descoberta desta intencionalidade, de que afinal somos constituídos e que nos lança para as coisas é o conhecimento de nós próprios, que ainda é desconhecido ou confusamente conhecido nesta fase da formação. Como confuso é o conhecimento do que cremos saber e das noções que a maior parte das vezes utilizamos “despudoradamente” sem que delas tenhamos uma evidência e clareza maiores.

Capítulo I: O núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

I. 1. Enquadramento físico, social e organizacional da escola

O presente relatório inicia-se, descritivamente, com uma apresentação da escola, uma breve caracterização das turmas em que se leccionou, as actividades lectivas e complementares desenvolvidas e a apreciação da componente relacional e de integração no núcleo da Prática de Ensino Supervisionada.

A Escola Secundária de Casquilhos insere-se numa zona urbana, predominantemente residencial, do Concelho do Barreiro, distrito de Setúbal. É uma escola de grandes dimensões, com muito espaço livre, abrangendo cerca de quatro hectares, que correspondem a uma antiga quinta. Mas apesar das excelentes dimensões, a escola carece de alguns melhoramentos no seu vasto espaço, incluindo nas salas de aulas e nos gabinetes de trabalho.

Na escola coexistem o terceiro ciclo do Ensino Básico, os Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, os Cursos Profissionais, o CEF (Cursos de Educação e Formação), Cursos Extra-Ecolares e aulas da Universidade da Terceira Idade .

Quanto ao nível sócio-económico dos seus discentes, predomina um índice de desemprego elevado e os baixos rendimentos dos respectivos agregados familiares. A escolaridade dos Encarregados de Educação é maioritariamente de nível abaixo do Ensino Secundário.¹ É uma escola pluricultural, com alunos de diferentes nacionalidades com destaque, para além da portuguesa, da africana, brasileira e ucraniana.

Do seu Projecto Educativo destaca-se uma linha de acção que visa promover a melhoria das relações interpessoais e interculturais, bem como reforçar os projectos que visem o acompanhamento dos alunos e a correcção de alguns problemas detectados, como por exemplo, elevado número de retenções, alunos com expectativas desadequadas face ao seu percurso escolar, elevado número de faltas disciplinares e acompanhamento pouco consistente por parte da família. No entanto, é de salientar entre os pontos fortes destacados no Relatório de Avaliação Externa de Escolas, a valorização de saberes e aprendizagens em áreas diversificadas (artes, saúde, desporto, profissionais e de intervenção social), efectuada pela variedade de actividades educativas promovidas pela Escola, nas quais se insere, por exemplo, o Colóquio de Jovens Filósofos, sobre o qual

¹ Cf. dados da Comissão de Avaliação Interna da Escola.

nos debruçaremos mais adiante. Outro ponto forte da Escola Secundária de Casquilhos é o seu modelo organizacional, propiciador de um bom relacionamento entre todos os elementos da comunidade educativa e facilitador da inclusão de alunos de diferentes nacionalidades e culturas, aspecto que constitui um grande desafio para toda a equipa docente e em especial para os professores de filosofia, aos quais se coloca o difícil problema da universalidade do saber face à sua relativização cultural.

É neste contexto de grande diversidade cultural que vamos encontrar quatro turmas com as quais se realizou a Prática de Ensino Supervisionada e que passaremos a descrever.

I. 2. Caracterização das turmas

Das cinco turmas atribuídas à Professora Cooperante acompanhámos quatro delas. Uma turma do 10º Ano e três turmas do 11º Ano. O número de alunos por turma situava-se entre os vinte e os vinte e quatro, sendo que em todas as quatro turmas registámos a presença de alunos de outras nacionalidades, nomeadamente de países africanos, do Brasil, da China e da Ucrânia.

Distribuição dos alunos por sexo:

Na turma do 10ºB, Curso de Ciências e Tecnologias, dez alunos são do sexo masculino e catorze alunos do sexo feminino.

Na turma do 11º A, Curso de Ciências e Tecnologias, doze alunos são do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Na turma do 11º C, Curso de Línguas e Humanidades, cinco alunos são do sexo masculino e quinze do sexo feminino.

Na turma do 11º E, Curso de Artes Visuais, nove alunos são do sexo masculino e onze do sexo feminino.

A média de idades dos alunos é de quinze anos no 10º Ano de Escolaridade e de dezasseis/dezassete anos no 11º Ano de Escolaridade. No entanto registámos situações de alunos do 10º Ano com catorze anos de idade e no 11º Ano com vinte anos de idade.

Situação diagnóstica das turmas:

Na turma do 10º B, num total de vinte e quatro alunos, nove revelaram competências de escrita e de interpretação. Estes alunos, todos do sexo feminino, revelaram interesse, motivação e participação no trabalho em sala de aula, cumprindo todas as tarefas propostas. Os outros quinze alunos apresentaram graus muito diferentes de motivação, interesse, participação e competências de escrita e interpretação. Nesta turma registou-se mesmo o caso de um aluno de nacionalidade portuguesa com grandes dificuldades ao nível da Língua Portuguesa e alguns casos de alunos de países africanos com acentuadas dificuldades ao nível da compreensão e da expressão escrita. Estes alunos escrevem textos ainda muitos confusos e com erros ortográficos.

De um modo geral a turma registou um comportamento e atitudes compatíveis com as exigências do meio escolar, não se registando problemas de indisciplina. Impaciência, falta de atenção e de hábitos de trabalho são as principais dificuldades encontradas, a que o factor idade poderá não ser alheio.

Na turma do 11º A, num total de dezanove alunos, seis revelaram competências de análise, compreensão, interpretação e expressão oral e escrita. Estes alunos, quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino, revelaram interesse em participar nas actividades propostas. Os outros treze alunos apresentaram défices de atenção, falta de motivação e de interesse e poucos ou mesmo nenhuns hábitos de estudo e de trabalho. Nesta turma registou-se mesmo o caso de uma aluna/adolescente que se ausentou por motivos de maternidade, retomando as actividades lectivas algumas semanas mais tarde.

De um modo geral a turma revelou resultados pouco satisfatórios e comportamento e atitudes, por vezes, pouco abonatórios, ainda que nunca se registassem casos graves de indisciplina.

Na turma do 11º C, num total de vinte alunos, oito revelaram competências de leitura, análise, interpretação e expressão oral e escrita. Estes alunos, dois do sexo masculino e seis do sexo feminino, revelaram interesse em participar nas actividades propostas, respondendo positivamente às solicitações feitas pela professora. Dos outros doze alunos, alguns revelaram grandes dificuldades de compreensão e na expressão oral e escrita. Destes alunos, alguns, embora não perturbassem o curso normal da aula, mostraram pouca atenção e pouco interesse nas actividades desenvolvidas. Não revelaram hábitos de estudo e de trabalho, recusando algumas das tarefas propostas pela professora.

De um modo geral, a turma revelou-se bastante desequilibrada, com alunos que atingiram os objectivos propostos para a disciplina e outros que não alcançaram estes objectivos. Ao nível do comportamento e atitudes, a turma respeitou as regras de sala de aula.

Na turma do 11º E, num total de vinte alunos, onze revelaram competências de análise e interpretação. Foram alunos participativos, mas nem sempre colaboradores nas actividades propostas. Os outros nove alunos foram pouco ou nada participativos, sendo que um deles, um jovem adulto, acabaria por desistir a meio do curso e outros dois alunos perturbaram regularmente as actividades de sala de aula.

De um modo geral a turma registou momentos de concentração muito curtos, por vezes só participava quando solicitada e revelou-se pouco trabalhadora.

Concluída esta breve caracterização geral das turmas, passamos agora à descrição das actividades que preencheram a prática de ensino supervisionada.

I. 3. Actividades da PES (Prática de Ensino Supervisionada)

O plano de actividades da PES começou a ser preparado ainda antes do início do ano lectivo, durante um encontro que reuniu a Professora Cooperante e os estagiários. Ficou então estabelecida como primeira tarefa a leitura dos manuais de filosofia do 10º e 11º Anos, a fim de nos familiarizar com os seus conteúdos.

Com o arranque das actividades lectivas, iniciou-se a consulta de vários documentos orientadores e contextualizadores da prática de ensino: o Regulamento Interno da Escola (RI), o Plano Anual de Actividades 2011/2012 (PAA), o Projecto Educativo (PE) e, de âmbito mais geral, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, o Programa de Filosofia para o 10º e 11º Anos e as Orientações para a sua Leccionação. Transversal a todos estes documentos é a aposta na formação holística do aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento global como indivíduo e como parte de um colectivo; como cidadão da sua *polis* e como habitante da Terra. Outra aposta é a transdisciplinaridade do saber que, apesar da divisão por disciplinas, aposta numa finalidade que é comum a todas elas, ou seja, aposta na elevação do homem à sua condição própria através dos meios culturais ao seu dispor: políticos, éticos, artísticos e científicos.

A realização da Planificação Anual, primeiro momento de contacto mais atento com o programa, embora seja uma actividade da responsabilidade do Departamento de Filosofia, foi atribuída aos estagiários como oportunidade para estes se familiarizarem com os conteúdos e a sua organização. Uma tarefa realizada em parceria pelos dois estagiários do núcleo. Outra planificação de carácter mais geral, a Planificação por Unidade Didáctica, foi também realizada em conjunto pelos dois estagiários. Quanto às Planificações por Aula, estas foram realizadas individualmente mas sempre num espírito de colaboração e diálogo entre os dois estagiários.

No que se refere à disciplina de filosofia, foram ainda planificadas, organizadas e realizadas três actividades extra curriculares, enquadradas no espírito do Plano Anual de Actividades da Escola e do seu Projecto Educativo. Essas actividades que pretenderam contribuir para a formação humanística dos alunos e para o seu enriquecimento pessoal foram o Colóquio de Jovens Filósofos, duas idas ao Teatro Municipal de Almada para assistir a duas peças de teatro e o Projecto de Educação Sexual.

Relativamente ao número de aulas a leccionar, foram atribuídas doze aulas do 10º Ano e doze aulas do 11º Ano, assistidas e avaliadas pela Professora Cooperante embora, na prática, os estagiários tenham tido a oportunidade de leccionar um maior número de aulas. As turmas atribuídas foram o 10º Ano – Turma B e o 11º Ano – Turma E. No 10º Ano foi atribuída a subunidade temática “Os Valores, Análise e Compreensão da Experiência Valorativa”, a ser leccionada em oito aulas, e a subunidade temática “A Dimensão Estética - A Experiência e o Juízo Estéticos; A Criação Artística e a Obra de Arte”, a ser leccionada em quatro aulas. No 11º Ano foi atribuída a subunidade “Descrição e Interpretação da Actividade Cognitiva”, a ser leccionada em doze aulas. Antes do início da leccionação, decorreu um período de observação das aulas da Professora Cooperante bem como de reflexão e discussão de todos os aspectos relacionados com o ensino da filosofia, a atenção, a motivação e o envolvimento dos alunos nos problemas filosóficos e as questões do método e dos recursos na prática do ensino/aprendizagem da filosofia.

Outras actividades desenvolvidas no decorrer da prática de ensino supervisionada foram a elaboração de testes, dos critérios de correcção e da tabela de cotação. Acompanhámos a elaboração do primeiro teste realizado pela Professora Cooperante e desenvolvemos um teste por cada um dos anos de escolaridade, para o segundo e terceiro períodos lectivos.

Uma apreciação destas actividades será apresentada no respectivo capítulo a ela dedicada, nomeadamente sobre a prática de planificação e leccionação e ainda sobre o Colóquio de Jovens Filósofos e os demais projectos de trabalho com as turmas: idas ao teatro e educação sexual.

I.4. Relação e integração na comunidade educativa

O primeiro contacto com a escola ocorreu antes do período oficial, através de uma visita às instalações e de uma reunião informal com a Professora Cooperante e o parceiro de estágio. Este encontro cumpriu o objectivo de nos conhecermos melhor, através da partilha de expectativas, de metas a alcançar, de experiências vividas e do reconhecimento de limitações e aptidões pessoais. Deste primeiro encontro resultou uma ideia muito geral dos aspectos relacionados com a organização de uma escola, os procedimentos metodológicos e a realização da prática pedagógica. Foi possível conhecer também as características sociais, económicas e culturais deste contexto escolar, marcadamente diversificado e multicultural.

Outro momento a assinalar é o da participação na primeira Reunião Geral de Professores, onde tivemos a oportunidade de ser apresentados à direcção da escola e restante equipa docente. Um momento que contribuiu para uma maior consciência da dimensão multidisciplinar e do carácter diversificado do saber. Houve também uma consciencialização do problema da unidade do saber face à especificidade de cada área disciplinar e o consequente questionamento acerca das possibilidades de diálogo entre as diversas disciplinas do ensino secundário. Como perspectivar essa possibilidade de diálogo interdisciplinar a partir da transversalidade de objectivos e competências de aprendizagem, tendo em conta que professores e alunos devem ser capazes de ampliar e desenvolver capacidades para mobilizar recursos, saberes e vivências em diferentes situações e contextos? O problema, parece-nos, terá de ser abordado numa perspectiva de diálogo e partilha de problemas comuns, num ambiente que se pretende cooperativo, mas onde a especificidade de cada área disciplinar e as necessidades de realização pessoal sejam levadas em conta.

A efectiva integração na escola veio a concretizar-se com a abertura do ano lectivo e o contacto com os restantes membros da comunidade escolar: pessoal não docente e alunos. O espaço físico da escola ganhou outra perspectiva. Foi o momento de ganhar

consciência de passar a integrar uma comunidade com finalidades definidas e metas a cumprir. Nesta fase de integração foi também o momento de questionar o papel da filosofia no mundo actual, o seu lugar e a sua especificidade num contexto curricular diversificado. De que modo pode a filosofia dialogar com a matemática, a literatura, as ciências da natureza, as artes, o desporto e a própria sociedade? Se admitirmos que a nossa consciência tem uma dimensão social, que resulta de vivermos organizados em comunidades, tendemos a reflectir em nós os valores e princípios reguladores desse colectivo e ao mesmo tempo projectamos na dinâmica do grupo as leis e princípios que presidem ao nosso próprio funcionamento enquanto organismos. Esta dimensão social da consciência pode ajudar-nos a ultrapassar os constrangimentos que dificultam o diálogo, constrangimentos que muitas vezes resultam da dificuldade de se ligar o particular ao universal ou da ilusão de pensá-los como inconciliáveis opostos.

A integração na Comunidade Educativa da Escola Secundária de Casquilhos decorreu dentro das expectativas. O relacionamento com os outros docentes foi positivo e o mesmo se verificou com os membros da direcção da escola que nos proporcionaram as condições para a concretização das actividades da prática de ensino supervisionada, além de todas as facilidades ao nível do acesso a serviços fornecidos pela escola. Estende-se também esta apreciação positiva a todo o pessoal não docente que prestou o apoio necessário, bem como a todos os alunos das quatro turmas com quem se trabalhou directamente. O modo como fomos abordados por todos eles foi um modo respeitoso e compreensivo, mesmo nos momentos mais difíceis.

Um segundo aspecto a sublinhar prende-se com o papel que somos chamados a desempenhar como membros de uma comunidade educativa. A percepção que se tem do conceito de comunidade educativa pressupõe uma colaboração estreita entre todos os seus membros, tendo em vista proporcionar aos alunos uma experiência de vida comunitária que possa contribuir não só para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e intelectuais, mas também para a formação da sua identidade política, cultural, moral, artística e cívica. O espaço escolar é, por isso, uma plataforma ensaística privilegiada, onde os alunos podem começar a exercer a sua autonomia e liberdade, adquirindo desse modo o sentido da responsabilidade do seu desempenho para com os demais membros da comunidade.

Todos os momentos e situações vivenciadas na escola interpelam e inquietam, muito mais do que se é capaz de pressupor na fase de preparação que a antecede. A

rotina da escola só o será se for vivenciada mecanicamente. Por conseguinte, cada desafio ou dificuldade apela à reflexão, exige novas abordagens e impõe um olhar disposto a ver. Servindo-nos aqui das palavras de Platão, em *A República*, «*Os objectos que não convidam o espírito à reflexão (...) são todos aqueles que não conduzem simultaneamente a sensações contrárias; os que conduzem, coloco-os entre os que convidam à reflexão, sempre que a sensação, quer venha de perto, quer de longe, não põe em evidência se se trata de um objecto, se do seu contrário.*»² É que, em muitas situações, porque as consideramos evidentes, não somos forçados a procurar outras respostas além daquelas mesmas que o hábito nos incutiu.

Questionar um aluno, seja no espaço da sala de aula ou fora dele, pode revestir-se de uma importância muito maior do que apenas o seu intuito pedagógico. O que comunicamos, como o fazemos e a importância que lhe atribuímos pode fazer nenhuma ou toda a diferença na sua relação com aquilo que o rodeia. O problema não está apenas em dotar o aluno de um saber dizer ou fazer, mas de pôr em evidência uma questão maior, que é a de saber como é possível esse saber dizer ou fazer e de que modo irá isso contribuir para a sua formação. E para que fins queremos educar? Questões que deixamos, por agora, em aberto, dada a natureza descritiva deste momento do relatório. Passamos, então, ao ponto seguinte.

Capítulo II: Planificação e Leccionação

II. 1. Leitura do Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos

Kant afirma, na sua obra *Sobre a Pedagogia*, que «*o género humano deve desenvolver todas as disposições naturais da humanidade, gradualmente a partir de si, através do seu próprio esforço. Uma geração educa a outra.*»³ Mas, para desenvolver a humanidade a partir dos seus germes «*o homem tem primeiro de procurar alcançá-la, mas tal não pode suceder, se não tiver um conceito da sua destinação.*»⁴ Na breve introdução que se faz na apresentação da estrutura do programa, aponta-se a vocação educativa do Ensino Secundário, não apenas no âmbito particular da vida comunitária,

² PLATÃO, *A República*, 523c

³KANT, I., *Sobre a Pedagogia*, Lisboa. Edições 70, 2012, p.10.

⁴ *Ibidem*, p.14.

mas contextualizando-a num âmbito universal. A partir daí, apresentam-se as finalidades e os objectivos traçados para este nível de ensino, sublinhando-se sempre a necessidade de cruzamento da matriz individual com a matriz relacional.

Definida e compreendida, assim, a meta mais geral para o Ensino Secundário, importa saber de que modo é possível alcançá-la. E aqui é feita uma referência à disciplina de filosofia, como um dos saberes vocacionados para esta tarefa de educar e formar o homem, desenvolvendo nele proporcionalmente e de modo conforme ao seu fim, todas as suas disposições naturais.

O que se pretende é que a filosofia assuma um papel na formação de uma consciência capaz de discernir e de capacitar para um juízo crítico e participativo. A esta dimensão crítica e ética não é alheio o imparável avanço das ciências e da tecnologia, bem como as novas formas da arte de governação, fazendo com que as competências de reflexão, problematização e participação devam ser transversais a todos os cursos do Ensino Secundário, enquanto componente de uma formação geral.

Como consequência deste posicionamento, a filosofia abre a sua vocação contemplativa e teórica a um exercício do pensar por si mesmo com todos os outros, cumprindo deste modo o objectivo de desenvolvimento pessoal e ao mesmo tempo perspectivando-o num contexto universal.

Tendo presentes estas finalidades, o caminho a seguir na sua prossecução, ou seja, o método pelo qual se pensa conseguir alcançá-las, passa pela utilização de expedientes e recursos como a leitura de textos filosóficos, a sua análise, interpretação, discussão e relação com questões e problemas suscitados a partir da realidade envolvente. Espera-se que os alunos aprendam a apropriar-se do real de um modo pessoal, mas também a ouvir e a ganhar consciência dos outros, das diferentes leituras que possam fazer da mesma realidade e a aprender a dialogar com eles.

Assumindo-se claramente numa linha de continuidade e sem rupturas com o programa anterior, o actual Programa de Filosofia para o Ensino Secundário reclama o aperfeiçoamento das competências de análise, interpretação e expressão discursiva, devendo estas competências ser orientadas no sentido de um pensar com clareza e rigor, no modo especificamente filosófico.

A organização dos conteúdos/temas obedece a uma repartição diferenciada entre o conteúdo inicial de Introdução à Actividade Filosófica, que se apresenta mais pragmático,

sobretudo na abordagem das Dimensões da Acção Humana e dos Valores, e o seu progressivo afastamento para um domínio mais teórico que se apresenta no segundo nível do Secundário, obedecendo-se, ao nível do plano das aprendizagens, a uma progressiva maturação cognitiva dos alunos e ao princípio da progressividade das aprendizagens.

Na perspectiva de Kant, sendo «*o homem a única criatura que tem de ser educada (...), que tem precisão de uma razão própria (...), não tem instinto e tem de se dotar do plano do seu comportamento (...), que só se pode tornar homem através da educação*»⁵, a sua educação ou o desenvolvimento dessas disposições terá de assumir uma dimensão negativa, isto é, ser educado é adquirir o que ainda não se tem, ou tem-se mas não de uma forma acabada. O problema que aqui se levanta é que este devir humano só pode ser realizado pelo próprio aluno, no entanto, apesar de ter de ser realizado por si mesmo, não pode ser realizado em si mesmo, porque os princípios ou leis a que obedece a educação não dependem de nenhum código genético que se desenrola em si mesmo sem precisar de quaisquer outras condições que o propiciem, mas de um código cultural, pelo qual damos a essas disposições um carácter humano.

Debrucemo-nos agora sobre os temas/conteúdos e sobre o plano anual de trabalho da disciplina de filosofia para o Ensino Secundário.

II. 2. Planificação anual e por unidade temática

Do âmbito de actividades da prática de ensino supervisionada constam as planificações da disciplina de filosofia. No nosso desempenho de estagiários foi-nos dada a oportunidade de realizar a planificação anual, tarefa geralmente da responsabilidade do departamento de filosofia, e da planificação por unidade temática.

A partir da apresentação e organização dos conteúdos no Programa e no Manual de Filosofia, foi estruturada uma planificação global que integra todos os temas e conteúdos a abordar, bem como as estratégias possíveis a seguir e os recursos a mobilizar, tendo em vista os objectivos e competências gerais definidos no Programa. Esta planificação anual serviu essencialmente para ‘entrar’ no Programa de Filosofia.

⁵ KANT, I., *Sobre a Pedagogia*, Lisboa: edições 70, 2012, p. 9-10.

Através dela podemos ganhar uma visão geral dos conteúdos, dos temas propostos, dos autores e textos sugeridos e da sua ordenação no currículo.

No que diz respeito às diferentes unidades temáticas, a realização da sua planificação foi apoiada na planificação mais global. Depois de adquirirmos uma visão geral dos conteúdos, na planificação por unidade temática exige-se uma atenção mais pormenorizada a cada tema e subtema do programa. Se a planificação anual permite ter uma visão unitária e perceber o lugar que cada tema ocupa no conjunto, à medida que a planificação se vai concentrando nos subtemas e focando mais pormenorizadamente os seus conteúdos, vamos compreendendo a razão da sua ordenação no plano geral, o que permite ganhar maior domínio das temáticas e maior consciência da relação aí contida. Passamos a fazer uma leitura do diverso a partir da síntese que a necessária unidade da nossa consciência nos impõe; e é nesta unidade que encontramos aquilo que Kant designa por «*conversão do conhecimento vulgar em ciência, isto é, transforma um simples agregado desses conhecimentos em sistema.*»⁶. Obtemos, assim, um sistema organizado e articulado de conhecimentos que, no caso, constitui um programa ou plano de trabalho potenciador do exercício da razão.

E para formar o entendimento, precisamos de lhe fornecer os materiais de que ele possa fazer uso. Precisamos de recorrer a temas, questões e problemas que levem os alunos a desenvolver a função do entendimento, ou seja, a pensar ou a conhecer por conceitos e noções.

Sobre o modo como estes temas, questões e problemas são apresentados aos alunos, falamos no ponto seguinte.

II. 4. Planificação de aulas

Referimo-nos agora às planificações por aula, começando por dar conta das dificuldades surgidas durante a sua elaboração. Estas dificuldades podem sintetizar-se em vários problemas: o que é uma planificação? Que vantagens se obtêm de uma planificação, para além de organizar uma aula? Há um modo ideal de planificar?

Planificar é uma tarefa complexa que implica decisões e opções didáticas difíceis: escolher materiais, organizá-los, encontrar um princípio orientador, em suma e

⁶ KANT, I., *Crítica da Razão Pura*, A 832 B 860.

utilizando as palavras de Descartes, «*não basta ter o espírito bom, pois que o principal é aplicá-lo bem*»⁷.

Para nada interessará planificar se este instrumento didático não tiver um propósito definido, isto é, se não se pensar como um recurso destinado a apoiar determinados fins ou algo que se pretende alcançar e que é, neste caso, dar ao aluno as condições para o desenvolvimento das faculdades de pensamento e juízo crítico.

A partir daqui, torna-se mais evidente o que estamos a fazer com a planificação, pois erguemos à nossa frente um fim determinado pelo qual o plano de aula deixa de ser um mero aglomerado de conceitos e proposições, para se transformar numa ideia geradora de unidade entre todas as suas partes. Para se realizar, a ideia reguladora de qualquer planificação, e por conseguinte de qualquer aula, necessita de uma representação esquemática, que equacione todos os seus momentos particulares e de uma ordenação desses momentos a partir dos fins que se pretende alcançar. Será, portanto, sempre a partir dos fins que o plano de aula ganha sentido nas suas partes e estas a partir da integração num todo. A planificação é já um momento da aula, que antecipamos na tentativa de garantir alguma segurança. Planificar é testar, é investigar, é um exercício de simulação. O professor desmonta conceitos e ideias, contextualiza, relaciona, preocupa-se em focar o tema de diversos pontos de vista. Só assim garante o controlo e põe à prova todas as possíveis saídas que o tema, questão ou problema permitem, embora consciente de que o assunto não se esgota na planificação, antes pelo contrário, há que tentar explorá-lo sempre com um novo e cada vez mais penetrante olhar. Planificar foi um desafio complexo mas também uma “rede” para a leccionação e, mais importante ainda, para a compreensão do que estamos a fazer.

Passamos agora ao momento em que o plano de aula é realizado.

II. 5. Leccionação

No decorrer do estágio foram leccionadas vinte e quatro aulas, doze por cada ano de escolaridade. Assim, foram leccionadas no 10º Ano, oito aulas sobre a temática dos Valores e quatro aulas sobre a Dimensão Estética. No 11º Ano, foram leccionadas doze aulas sobre a temática do Conhecimento.

⁷ DESCARTES, R., *Discurso do Método*, Lisboa: Porto Editora, 1988, p. 56.

Começaremos por referir a necessidade da planificação ser capaz de mobilizar os alunos para aquilo que nos propomos realizar com eles. No início de cada aula, a distração ameaça sempre pôr em perigo qualquer plano que não tenha considerado este aspecto muito importante. Estabelecer a comunicação e captar a atenção dos alunos constitui o primeiro objectivo do plano de aula. Ainda que consideremos que estes aspectos relacionados com a disciplina devessem estar pressupostos e não constituam uma preocupação do professor, na realidade como podemos separá-los numa formação geral do aluno? Se o espírito humano é uma unidade, a influência do ensino não pode ser alheia à formação do carácter, nem o ser moral constituir-se como independente do ser intelectual.

A planificação de uma aula terá de ser também um momento de previsão. Ser capaz de antecipar possíveis dificuldades e dúvidas e mobilizar recursos para ajudar os alunos a ultrapassá-las. Mas este instrumento de trabalho do professor, apesar de ser um valioso auxiliar, não pode ser um fim em si mesmo, pois acabaria com os momentos de espontaneidade que, embora pareçam propiciar um desvio do trabalho a realizar estão, afinal, a reforçá-lo.

Sobre o modo como se decide conduzir a aula, o método mais fácil, para professor e aluno, é o expositivo, mas este não é o que mais convém ao aluno, dada a especificidade da disciplina de filosofia. Tendo isso em conta, é necessário estimular desde logo a pensar, e isso faz-se, pensando, oferecendo a oportunidade de exercitar o pensamento. Mas neste âmbito surge um outro problema, que tem a ver com o modo como podemos exercitar o entendimento, quando este ainda está a ser formado. Kant refere que *«todas as coisas estão constituídas de tal modo, que o entendimento segue primeiramente as impressões sensíveis, e a memória deve retê-las. (...) A memorização é muito necessária, mas de nada serve como mero exercício.»*⁸

A memorização é importante e necessária, mas não é suficiente para o exercício da razão e da faculdade de julgar. Saber de memória é já um modo de saber, mas não encadeia as ideias por raciocínio e sim pelo modo como foram previamente apreendidas. Aqui, diz ainda Kant, *«a regra principal é que nenhuma faculdade do ânimo deva ser cultivada isoladamente por si, mas sim que cada uma o seja em referência às outras; por exemplo, a imaginação apenas para vantagem do*

⁸ KANT, I., *Sobre a Pedagogia*, Lisboa: edições 70, 2012, p. 48-49.

*entendimento. (...) A memória tem de ser cultivada cedo, mas imediatamente a par disso o entendimento.»*⁹

Também Hegel recusava tanto a aprendizagem passiva como a excessiva preocupação da pedagogia com a reflexão e o raciocínio próprios: *«pois que a aprendizagem como mera recepção e assunto da memória é um aspecto altamente incompleto do ensino. Em contrapartida, a orientação para a reflexão própria e o raciocinar arguente da juventude é igualmente unilateral e antes deve ser cuidadosamente afastada dela.»*¹⁰ Segundo Hegel, a actividade do aluno é indispensável mas deve ser entendida como apropriação e aplicação de conhecimentos objectivos: *«A recepção deve conduzir necessariamente ao esforço próprio, não como produção de uma invenção, mas como aplicação do que foi aprendido, (...) e a natureza do que é aprendido não é uma série de fenómenos sensíveis, singulares (...) mas é, principalmente, uma série de regras, de determinações, de ideias e leis universais.»*¹¹ Hegel considera que a alienação é condição da formação teórica: *«para se tornar objecto, a substância da natureza e do espírito tem que se ter posto defronte de nós, tem de ter recebido a forma de algo estranho (...), o esforço da representação em se ocupar com o que não é imediato, (...) é uma ilusão necessária ter que procurar a profundidade em primeiro lugar na forma do afastamento.»*¹²

Para exercitar a razão do aluno, é recorrente o professor utilizar o pensamento alheio, mas é através dele que o aluno constrói as suas experiências e o seu próprio olhar sobre o mundo. Um momento de *auto-alienação* na perspectiva de Hegel, momento fundamental no processo de aprendizagem. Podemos oferecer aos alunos o mundo e o pensamento dos antigos, ou a realidade mais imediata com a qual estejam mais familiarizados. Em todo o caso, o problema é saber como exercitar as actividades do espírito e se algum conteúdo ou matéria é mais adequado a esse fim. Por um lado, considera-se que aquilo que é útil é capaz de despertar melhor a atenção e o interesse do aluno, por outro lado, os objectos sensíveis, na medida em que pertencem ao domínio do imediato, tornam-se mais sedutores e próximos, porque também oferecem uma melhor compreensão. No entanto, Hegel defende que o elemento formal da

⁹ KANT, I., *Sobre a Pedagogia*, Lisboa: edições 70, 2012, p. 47-48, 49.

¹⁰ HEGEL, *Discursos sobre Educação*, Lisboa: Edições Colibri, 1994, p. 45.

¹¹ *Ibidem*, p. 46.

¹² *Ibidem*, p. 34-35.

aprendizagem poderá não ser, afinal, assim tão separável e indiferente em relação à matéria pela qual o aluno exerce a actividade do pensar. Diz Hegel que «*não é apenas do exercitar que se trata, (...) a matéria em que o entendimento e a faculdade da alma em geral se desenvolvem e exercitam, tem de ser simultaneamente um alimento.*»¹³

Dar aos alunos a oportunidade de conhecer alguns dos mais altos momentos do pensamento universal é levá-los a voltarem-se para dentro, é arrancá-los ao mundo efectivo da realidade imediata, para que possam vislumbrar o que Hegel chamava de «*reino livre do pensamento*»¹⁴. Um objectivo que se procurou concretizar não só no espaço de sala de aula, mas também para além desta, através da iniciativa intitulada colóquio de Jovens Filósofos, de que falaremos em seguida.

Capítulo III: Projectos Extra Curriculares

III. 1. Colóquio de Jovens Filósofos – Qual o seu sentido?

Por ocasião da realização da sexta edição do Colóquio de Jovens Filósofos, um evento inserido no Plano Anual de Actividades da Escola Secundária de Casquilhos e iniciativa da Professora Cooperante Maria Emília Palma Santos, tivemos a oportunidade de colaborar no projecto no âmbito desta Prática de Ensino Supervisionada. Com a devida distância do mesmo, passo a apresentar uma reflexão sobre a sua relevância no quadro geral do ensino/aprendizagem da filosofia.

Sabendo que o propósito desta iniciativa é, como refere a professora e autora do projecto Maria Emília Palma Santos, «*permitir aos jovens a possibilidade de experimentar o exercício do filosofar*», é oportuno lembrar em que consiste a actividade do filosofar e de que modo o Colóquio o torna possível.

Admitindo que a filosofia não é uma coisa definível, ou que sejamos capazes de encerrar numa breve explicação, estamos em melhores condições de compreender a sua peculiaridade e sentido, mas também a dificuldade em determinar de que modo pode ser aprendida e ensinada. Recorrendo ao diálogo do *Ménon* e à demonstração feita pelo escravo, Sócrates pretende mostrar que há um conhecimento que não se adquire a partir do exterior, mas que tem de partir do interior de cada homem. O aluno torna-se no seu

¹³ HEGEL, *Discursos sobre Educação*, Lisboa: Edições Colibri, 1994, p. 33.

¹⁴ HEGEL, *Prefácios*, Lisboa: INCM, 1990, p. 160.

próprio mestre, dependendo do professor apenas porque é a este que incumbe a tarefa de o levar a fazer o caminho da descoberta, o que poderíamos fazer equivaler ao uso correcto da razão. O método dialéctico socrático, em contraposição à prática de ensino levada a cabo pelos sofistas, mostra bem como a ensinabilidade de um determinado tipo de saber era já um problema na antiguidade. Não se trata de negar qualquer possibilidade de ensinar filosofia, mas somente de distinguir os diferentes aspectos desta questão.

Do mesmo modo que não devemos desvalorizar o papel dos sofistas na transmissão de conhecimentos e saberes, tendo estes assumido uma importante função de instrução e formação cultural, considera-se também insuficiente que o processo de educação de um aluno se limite à sua instrução no aparato cultural de que é herdeiro. Como diz Kant na introdução da obra *Sobre a Pedagogia*, «o homem é a única criatura que tem de ser educada. Por educação compreendemos os cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução juntamente com a formação.»¹⁵ A educação preconizada por Kant vai além das necessidades básicas de subsistência, disciplina e instrução, cumprindo-se também nos cuidados que se presta ao educando, completando-se estes na sua formação. Logo aqui compreendemos o paradoxo que esta necessidade de ser educado encerra. Por um lado o homem não dispõe da sua razão imediatamente quando nasce e portanto para a desenvolver precisa da ajuda de outros. Por outro lado, se dispõe de uma razão própria, pela qual se justifica ser educado, deverá aprender a desenvolver o seu uso. Compreende-se agora como a articulação dos meios ao dispor daquele que ensina e os fins do seu ensino pode abrir-nos uma interrogação.

Referindo-nos especificamente ao ensino/aprendizagem da filosofia não podemos esquecer-nos que a sua especificidade, conotada com o exercício de uso da razão, pressupõe uma prática que desenvolva esse mesmo uso; prática que pode passar pelo ensino de concepções filosóficas, isto é de conhecimentos que resultaram do exercício activo da razão, mas que não podem confundir-se com esta. Nem sempre é fácil perceber esta distinção, uma vez que o exercício activo da razão não é uma coisa abstracta, mas faz-se produzindo conhecimento de um modo correcto e sistemático. No entanto, não podemos pensar o ensino/aprendizagem da filosofia como aquisição desses

¹⁵KANT, I., *Sobre a Pedagogia*, Lisboa: edições 70, 2012, p. 9.

conhecimentos, mas sim servirmo-nos deles para pôr o aluno a exercitar e desenvolver a sua própria razão.

Aproximamo-nos, assim, do nosso objectivo de melhor compreender de que modo o Colóquio de Jovens Filósofos pode ajudar a aproximar-nos deste fim. Ainda que os alunos tenham a oportunidade de exercitar o uso da razão no espaço da sala de aula e durante os noventa minutos que lhe são destinados, a sua concretização não deixa de estar condicionada por metas pré-definidas, programas, rotinas, textos e filósofos a que professor e aluno são, muitas das vezes, alheios. Aceitar o desafio de participar no Colóquio é aceitar iniciar um processo de indagação e pesquisa, é examinar e interrogar um texto, é responder criticamente a uma ideia ou proposta, lançando sobre ela o olhar próprio do filósofo que, independentemente de aceitar ou rejeitar, investiga primeiro. É no confronto com o texto, na sua análise e exposição pública que o aluno, muitas vezes sem dar por isso, já está a ensaiar o filosofar. Nas actividades de preparação e orientação dos alunos para o Colóquio, compete ao professor fornecer apenas os meios pelos quais aquele pode exercitar o filosofar. Esses meios são os conteúdos que dão corpo à disciplina de filosofia mas que devem ser vistos por alunos e professores de filosofia como exemplos do uso da razão e não como fins em si mesmos a memorizar ou a aprender.

Um desafio que o colóquio apresenta não apenas ao aluno mas também ao professor. Sem a bengala de conteúdos, explicitados e apresentados, o exercício do filosofar não é fácil. Utilizando aqui as palavras de Kant, *«é preciso decisão e coragem em se servir do entendimento sem a orientação de outrem.»*¹⁶ O Colóquio desafiou-nos e ofereceu-nos um espaço de liberdade onde o uso da razão só é constrangido pelos seus próprios limites. Para os alunos, tratou-se de um exercício de pensar que lhes deu uma perspectiva diferente sobre temas que conhecem do contexto da vida e da sala de aula, mas sobre os quais se lhes pedia mais do que uma definição memorizada mas não compreendida, a exposição de uma tese e dos seus argumentos ou uma opinião. Nesta etapa da sua formação, a abordagem de qualquer tema deverá começar a ser mais crítica e menos opinativa, tendo também em conta o nível de maturidade cognitiva do aluno, o que exige uma disposição e abertura maiores da sua parte. O Colóquio, porque não é

¹⁶ KANT, I., *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*, A 481.

obrigatório, mas convida à participação interessada, torna possível esta abordagem metódica e atenta.

Quanto ao professor, a função de orientar os alunos no diálogo com um texto permite-lhe extravasar a sala de aula e fazer nascer no aluno um problema ou uma interrogação que o acompanhará durante alguns dias. Não se trata já de lidar apenas com conteúdos que preenchem a expectativa do aluno relativamente à filosofia, como a qualquer outra disciplina, mas mais do que isso, de lhe dar a ver em que pode consistir a actividade filosófica, desfazendo a ideia de que esta possa identificar-se com os temas/problemas pelos quais ela existe.

III. 2. Idas ao teatro

Ainda no âmbito do PAA (Plano Anual de Actividades), no que se refere à disciplina de filosofia, realizaram-se, além do Colóquio de Jovens Filósofos, outras duas actividades extra curriculares: duas idas ao Teatro Municipal de Almada e o Projecto para a Educação Sexual. Também aqui tivemos a oportunidade de participar mais nas actividades da escola e enriquecer a nossa experiência através do envolvimento directo na planificação, organização e realização destas actividades, que se inserem no âmbito da formação humanística dos alunos.

Alguns alunos, pois não conseguimos mobilizar todos, assistiram a duas peças de teatro: *O Teatro dos Actores da Commedia dell'Arte*, de Carlo Goldoni, com encenação de Mario Mattia Giorgetti, pela Companhia de Teatro de Almada. A escolha desta peça teve em conta a dinâmica de palco, a exuberância dos figurinos e a riqueza do texto, para que os alunos pudessem vivenciar uma experiência estética e linguística enriquecedora. Estas idas ao teatro pretendem contribuir para a formação humanística dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de contactarem com as instituições de produção artística, podendo enriquecer deste modo a sua visão pessoal do mundo. A outra peça a que os alunos puderam assistir foi *Dança de Roda*, de Arthur Schnitzler, com encenação de Rodrigo Francisco, também pela Companhia de Teatro de Almada. Uma peça que transporta para o palco a roda-viva das relações entre homens e mulheres.

A iniciativa revelou-se muito positiva, tanto para os alunos como para os professores que participaram, tendo sido sublinhada a oportunidade que a iniciativa

proporcionou a alguns alunos que puderam assistir pela primeira vez a uma peça de teatro e assim apreenderem a natureza desta actividade e a sua importância na vida humana. A iniciativa contribuiu também para uma maior aproximação entre os membros da comunidade educativa. Sair da escola para uma convivência diferente daquela que ocorre dentro dos seus limites dá a alunos e professores uma percepção diferente do outro, percepção esta por vezes formatada pela imagem que construímos uns dos outros na relação professor/aluno.

III. 3. Educação sexual

Objecto de inclusão obrigatória nos projectos educativos das escolas, de acordo com a Lei nº 60/2009 de 6 de Agosto, o Projecto de Educação Sexual foi incluído nas actividades de planificação e leccionação dos estagiários.

A decisão de escolha do tema *Identidade Sexual e Adolescência*, a desenvolver com os alunos em sala de aula, procurou ter em conta as finalidades visadas por este projecto, nomeadamente a valorização da sexualidade e afectividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa e o respeito pelas diferentes orientações sexuais.

Para concretizar o projecto foi escolhido o filme *Les Roseaux Sauvages*, do realizador francês André Téchiné. O plano de trabalho previa o visionamento integral do filme, seguido de uma reflexão sobre a temática da sexualidade, através de uma abordagem descentralizada e focada na dimensão mais alargada dos valores humanos. O filme aborda temas como a procura de identidade na adolescência, a homossexualidade, a amizade, a intolerância e discriminação, a morte e as paixões políticas.

Através dos dilemas vividos por um grupo de jovens, os alunos do 10º e 11º Anos problematizaram as questões tratadas no filme, em contexto de sala de aula. Puderam expor as suas ideias e dúvidas sobre as temáticas em causa, ouvir as ideias e argumentos dos colegas, dialogar e trocar impressões, procurando aplicar os conceitos aprendidos. O objectivo foi criar uma dinâmica de participação e debate que se espera que os ajude não só a pensar as questões que lhes dizem respeito como ainda a tomar consciência do enquadramento valorativo/cultural das nossas acções e opções, abrindo-se a outras perspectivas.

A escolha do filme *Les Roseaux Sauvages* procurou ter em conta a possibilidade de os alunos terem ainda uma experiência estética, capaz de lhes proporcionar emoções como a alegria, o sofrimento, a angústia ou a revolta, que as acções humanas são capazes de despertar.

Capítulo IV: O Estatuto da Filosofia e o seu Ensino

IV.1. Contextualização

Iniciar esta reflexão sobre o que é o ensino da filosofia, não é tanto debruçarmos sobre o seu conteúdo ou matéria tratada ao longo do ano lectivo, mas talvez mais sobre a intenção que comanda este esforço que intitulamos filosófico e, conseqüentemente, a finalidade que o mesmo persegue.

Apesar de alguns momentos de crise, num passado recente, em que se levantaram dúvidas sobre a continuidade ou não do ensino da filosofia nos cursos do secundário, recomendações mais recentes da UNESCO¹⁷ atribuem à filosofia um papel constante no plano de estudos e formação geral do ensino secundário. O que não pode deixar de constituir uma oportunidade para pensarmos porque ensinamos filosofia e que significado tem ensinar filosofia.

Não compreender qual é o objecto específico da filosofia, por este não se apresentar claramente definido, ao contrário do que acontece com as outras ciências, é muitas vezes o início de uma atitude de desconfiança face a esta disciplina que, ainda que mergulhe nos problemas e assuntos do Homem, fá-lo de uma maneira inquiridora e inquietante. E é esta atitude de desconfiança que, nas mais das vezes, acaba na redução da filosofia a uma coisa de que não se sabe bem para que serve, que tende a ver problemas em tudo, a questionar até o que se apresenta como certo e evidente, a radicalizar o conhecimento e, mais estranho do que tudo isto, é que parece preocupar-se menos com solucionar problemas e mais em formulá-los.

No Programa de Filosofia para o 10º e 11º Anos, do Ministério da Educação, homologado em 2001, pergunta-se «Para que serve a Filosofia contemporânea?» E a resposta, retirada da obra *A Sabedoria dos Modernos*¹⁸ de André Comte-Sponville, aponta para uma dimensão comunitária, onde a cidadania e a autonomia solidária parecem justificar a utilidade da actividade filosófica neste grau de ensino ao qual se atribui uma vocação educativa no âmbito das atitudes e dos valores. Segundo a passagem citada, a filosofia contemporânea serve «*Para viver juntos da melhor*

¹⁷ Cf. DROIT, Roger-Pol, *Philosophie et Démocratie dans le Monde – Une Enquête de L'UNESCO*, Paris: Unesco 1995, p. 105.

¹⁸ Cf. SPONVILLE, André Comte, *A Sabedoria dos Modernos. Dez Questões Para o Nosso Tempo*, Lisboa: Instituto Piaget, 2000, p. 456-457.

maneira». E qual é a melhor maneira? É a pergunta que poderíamos imediatamente formular. Ainda segundo a obra citada, a melhor maneira é: «no *debate racional, sem o qual não existe democracia* (...)». Temos, então, um ideal, o da vida democrática, que pressupõe a participação de todos os cidadãos na vida política, que a todos diz respeito e cuja efectivação só se torna possível através do uso da razão na discussão dos assuntos comunitários. Ou seja, de acordo com o ideal de vida democrática, todos os cidadãos devem ser participativos, o que pressupõe que se preocupem não apenas com os assuntos privados mas também com as questões de interesse comum, resultantes da vida em sociedade. É o momento em que se pode passar do singular a pontos de vista universais, para depois fazer o percurso inverso e aplicar o universal ao singular. No entanto, esta participação implica que todos tenham idênticas condições de preparação devendo, por isso, o Estado preocupar-se com a educação dos cidadãos, visando não apenas prepará-los para as funções necessárias e úteis, mas acima de tudo proporcionando a todos os meios necessários para o exercício autónomo e crítico do pensar, estimulando a atitude reflexiva e a curiosidade científica. Uma preparação que habilita a que o indivíduo, mesmo integrado num colectivo, não tenha de se ver obrigado a uma obediência cega, mas possa reconhecer-se como um elemento que possibilita o equilíbrio do todo, através da sua dignidade, responsabilidade e liberdade. Para além deste princípio, que é o *viver juntos*, a determinar o vínculo entre filosofia, democracia e cidadania, a filosofia, ao lado de outras disciplinas, enquanto actividade educativa e formativa ajuda a promover outros princípios inscritos no Relatório Delors. Esses princípios são: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser*.¹⁹

É neste contexto definatório que vamos encontrar a filosofia como disciplina vocacionada para ajudar jovens alunos a aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real, recorrendo a um conjunto de actividades com vista ao aperfeiçoamento das competências de análise, interpretação e expressão que os orientem para um pensar especificamente filosófico. Uma aprendizagem que poderemos resumir a uma introdução à filosofia, isto é, a uma preparação que poderá, ou não, conduzir ao próprio filosofar, dependendo da força do seu apelo.

¹⁹ DELORS, J., *Educação – Um Tesouro a Descobrir*, Porto: Asa, 1996.

IV.2. Pensar a filosofia, pensando a sua história

Olhando para trás, vemos através dos inúmeros diálogos socráticos, salvaguardando o facto de chegarem até nós através de Platão, que Sócrates manteve-se afastado da vida política, dedicando-se à filosofia, à qual se manteve fiel até ao final e que se recusou a abandonar, mesmo quando o tribunal se preparava para o condenar. Sócrates terá entendido a investigação filosófica como um exame contínuo de si mesmo e dos outros. Investigação que se confundia com o seu carácter moral e o domínio de si mesmo em todas as circunstâncias como é, aliás, referido no elogio que Alcibiades faz a Sócrates em *O Banquete*, de Platão: “Na ocasião em que o nosso exército debandou em Delos, o acaso levou-me até junto dele. (...) Notei que ali, como nas ruas de Atenas, caminhava segundo a expressão de Aristófanes “seguro e de olhar sobranceiro”, (...) saltava à vista que, se alguém atacasse este homem, ele saberia defender-se corajosamente.”²⁰. Do mesmo modo, Sócrates semeava a dúvida e a inquietação naqueles que com ele conviviam, disso mesmo se queixa Ménon no diálogo platónico com o seu nome: “ouvi dizer, antes mesmo de estar relacionado contigo, que não fazias outra coisa, senão tu próprio pores-te em dificuldades e arranjá-las aos outros, (...) a tal ponto que me puseste a cabeça cheia da mais perplexa dúvida.”²¹ E porque motivo um homem que dedica à filosofia a sua vida, morrendo por ela, resolve não deixar nada escrito? Se a investigação filosófica era assim tão fundamental para Sócrates, não terá sido por puro acaso, mas porque, para ele, o exame filosófico levado a cabo no modo em que o fazia, não podia continuar, a partir do testemunho da palavra escrita. Platão, no *Fedro*, não deixa de se referir a este facto nos seguintes termos: “O maior inconveniente da escrita parece-se, se bem julgo, com a pintura. As figuras pintadas têm atitudes de seres vivos mas, se alguém as interrogar, manter-se-ão silenciosas, o mesmo acontecendo com os discursos: falam das coisas como se estas estivessem vivas, mas se alguém os interroga, no intuito de obter mais esclarecimento, limitam-se a repetir sempre a mesma coisa.”²² Entendendo o filosofar como um exame incessante de si e dos outros, Sócrates não parecia considerar que a passagem a escrito desse exame pudesse suscitar e guiar os outros. Quanto muito, o texto pode comunicar uma doutrina,

²⁰ PLATÃO, *O Banquete*, 221 a, b.

²¹ PLATÃO, *Ménon*, 80 a.

²² PLATÃO, *Fedro*, 275 e.

mas não estimular o exame ou a pesquisa de quem o lê. Uma postura fiel à sua própria atitude filosófica.

Com Sócrates, a investigação filosófica passa a ter por objecto de pesquisa o homem e tudo o que a este diz respeito, isto é, a comunidade em que vive e que partilha com os outros. Mas com uma peculiaridade: o facto de cada homem ser chamado a confrontar-se com os seus próprios limites, a reconhecê-los e, em consequência, a tornar-se justo e solidário com os demais. A justiça, como virtude, não está dissociada do saber, sendo que a primeira condição para esta investigação é o reconhecimento da própria ignorância e foi através do exame a si mesmo e aos outros que Sócrates compreendeu que nenhum homem sabe verdadeiramente nada e que o verdadeiro ignorante é o que se ilude com o que pensa saber verdadeiramente, enquanto é sábio aquele que, conhecendo-se a si mesmo, como aconselhava o preceito delfico, descobre que nada sabe verdadeiramente. De facto, só quem não sabe é que procura aquilo de que tem falta, isto é, procura saber. Mas Sócrates procurava evidenciar essa mesma ignorância naqueles com quem convivia e fazia-o através da ironia, como método de interrogação destinado a libertar da ignorância aqueles que teimavam em permanecer nela. Desse modo, mostrava a ignorância ou o aparente saber de quantos se submetiam à sua interrogação, despertando nestes a dúvida e perplexidade pela descoberta de um saber que, afinal, aparentava ser verdadeiro, mas era ilusório.

Podemos afirmar que Sócrates não ensina nada, antes pelo contrário, enquanto mestre, assume uma função negativa que visa despertar e estimular o gosto pela procura do saber. Por isso, no diálogo com Teeteto, compara a sua actividade à de uma parteira: *“Pois, nesta minha arte de dar à luz, coexistem as outras todas que há na outra arte, diferindo só no facto de serem homens a dar à luz e não mulheres, mas também no de tomar conta das almas e não dos corpos dos que estão a parir. E o mais importante desta nossa arte está em poder verificar completamente se o pensamento do jovem pariu uma fantasia ou mentira, ou se foi capaz de gerar uma autêntica verdade. Pois isto é o que justamente a minha arte partilha com a das parteiras”*.²³ Mas o ‘parteiro’ Sócrates insiste não ter nada a ensinar aos outros, a não ser ajudá-los no seu parto intelectual. Esta arte da maiêutica mostra-se como uma arte de pesquisa comum, que através do diálogo com os outros conduz a esse objectivo. Através do *logos* universal, a

²³ PLATÃO, *Teeteto* 150 c.

que também Heraclito se referiu, vê Sócrates não a anulação do homem individual a favor de um homem universal, mas antes o reconhecimento do valor de cada indivíduo a partir da relação com os outros. É, aliás, no respeito por essa individualidade que Sócrates se preocupa não em ensinar, como faziam os sofistas, mas em levar cada homem à investigação de si e esta investigação é que levaria à descoberta do verdadeiro saber, que não era diferente da melhor maneira de viver. Ou seja, a procura do saber coincide com a procura da virtude e o homem tende para saber aquilo que deve fazer ou que deve ser. Conhecer e ser não se diferenciam como, aliás, fica bem expresso da leitura do diálogo do Protágoras, em que se procura demonstrar por discursos e argumentos de que modo se chega a adquirir a virtude. *“Uma atitude dessas, querer ir atrás das coisas que se pensa serem más, preterindo as que são boas, não é, pelo que me parece, própria da natureza humana. E quando é forçoso que se escolha uma de duas coisas más, escolhe alguém a maior, podendo escolher a menor?”*²⁴

A virtude, para Sócrates, não é nem só esforço, nem só prazer, mas o cálculo entre estas duas forças, cálculo que nunca é ignorado pelo homem virtuoso, aquele que sabe que procura no conhecimento a utilidade maior que este lhe poderá dar: saber o que mais lhe convém, não apenas imediatamente, mas tendo em vista o seu fim maior, que é a felicidade.

Esta identificação entre virtude e razão é problematizada por Aristóteles. Na *Ética a Nicómaco*, Aristóteles esclarece que *“Sócrates tinha de facto pensado que todas as excelências (virtudes) eram princípios (na verdade, que todas eram formas de conhecimento científico); nós, porém, pensamos que são apenas cooperantes com o sentido orientador.”*²⁵, isto é, que envolvem um princípio racional. Um pouco antes, na mesma passagem, Aristóteles explica: *“e foi assim que também Sócrates as investigou, por um lado, correctamente mas, por outro, erradamente. Errou porque tinha pensado que todas as excelências eram formas de sensatez (de sabedoria prática); falou, por outro lado, correctamente porque disse que nenhuma delas se constitui sem sensatez.”*²⁶ De algum modo implicam a sabedoria prática. Uma indicação disto acrescenta Aristóteles, *“é o facto de ainda agora todos, quando procuram definir o que é a*

²⁴ PLATÃO, *Protágoras*, 358 d.

²⁵ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Livro VI, XIII, 1144 b, 30.

²⁶ *Ibidem*, XIII, 1144 b, 15.

*excelência (virtude), para além de dizerem que se trata de uma disposição constituída que se manifesta em determinados comportamentos, acrescentam que existe «de acordo com o sentido orientador». Orientador é o sentido que projecta de acordo com a sensatez.»*²⁷; que está de acordo com a sabedoria prática. Diferentemente do que se passou com Aristóteles e já antes com Platão, que apresentavam uma distinção das faculdades humanas, Sócrates via no homem um ser indivisível e por isso, para ele, o saber não é apenas actividade da razão mas também um modo de ser. No entanto, ainda segundo Aristóteles, foi Sócrates quem aplicou o raciocínio indutivo, que parte do exame de um certo número de casos particulares para chegar a uma afirmação geral, expressa por um conceito que exprime a essência ou a natureza de uma coisa, aquilo que uma coisa verdadeiramente é. Na *Metafísica-Livro I*, diz Aristóteles que “*Sócrates, cujas preocupações incidiam sobre coisas morais e de maneira nenhuma sobre a Natureza no seu conjunto, tinha todavia, neste domínio, procurado o universal, e fixado pela primeira vez o pensamento sobre as definições*”.²⁸ Na mesma citação diz ainda Aristóteles que “*Platão aceitou o seu ensino, mas foi levado a pensar que este universal devia existir nas realidades de uma ordem diferente da das coisas sensíveis*”²⁹, referindo-se à teoria platónica das ideias. Cabe, portanto, a Sócrates ter dado início a um tipo de investigação segundo um método científico. O que ele procura despertar nos homens é não só o interesse mas sobretudo a necessidade do saber, que deve ser uma ciência conduzida de forma rigorosa e metódica; só assim havendo a possibilidade dos homens se entenderem. E deste modo, como ciência dotada de objectividade, pode a virtude, que se identifica com o próprio saber, ser ensinada, como se conclui no diálogo entre Sócrates e Protágoras: “*Tu (Sócrates), antes, dizias que a virtude não podia ser ensinada, agora insistes no contrário, querendo demonstrar que todas essas qualidades, a justiça, a sensatez, a coragem, são conhecimento; deste modo, bem pareceria que a virtude pode ser ensinada. Porque, por outro lado, se a virtude fosse qualquer outra coisa que não conhecimento, como Protágoras tentou defender, é claro que não poderia ser ensinada.*”³⁰ No entanto, não podemos deixar de salientar que a preocupação socrática com as questões morais, como refere Aristóteles, levanta o

²⁷ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Livro VI, XIII, 1144 b, 20.

²⁸ ARISTÓTELES, *Metafísica*, Livro I, 987 b.

²⁹ *Ibidem*, 987 b 20.

³⁰ PLATÃO, *Protágoras*, 361 b.

problema destes universais apenas respeitarem ao domínio dos conceitos ético-morais, o domínio do que *deve ser* e não do que realmente *é*, ou seja, a realidade de facto. Não obstante, a preocupação de Sócrates com a definição das coisas, mesmo que das coisas ético-morais, faz surgir a questão da essência, daquilo que permanece na mudança, ou seja, o problema da substância. Questão de que se ocupará a investigação de Aristóteles.

Sabendo que, para Sócrates, o conhecimento leva à virtude e dissipa a injustiça, para que servia o ensino deste mestre? Sócrates procurou o universal e o seu pensamento, quando interrogava os seus interlocutores, estava sempre à procura das definições, ainda que recebesse como resposta os exemplos que estes encontravam entre as coisas sensíveis; como no *Teeteto*, com a investigação sobre o que é o saber. Sócrates considera ridículo, “quando se responde com o nome de uma arte”³¹, por exemplo, o saber do sapateiro ou do carpinteiro, “pois se está a responder o saber de alguma coisa, não sendo isso que se questiona.” O ensino de Sócrates parecia ter um objectivo transcendente, que se descolava de toda a esfera da experiência humana à qual, segundo os sofistas, estava limitado o saber. O objectivo dos sofistas também não era teórico, mas apenas prático e educativo. Reconhecendo o valor educativo e formativo do saber, encaram-no, no entanto, numa perspectiva de utilidade à comunidade. O conceito de cultura ou *paideia* que elaboraram tem implícita a formação do homem no seu ser concreto, isto é, como membro de uma comunidade e menos na sua essência. O seu ensino centrava-se nos valores da comunidade respectiva que tornava possível a sua actividade e daí o reconhecimento da multiplicidade e heterogeneidade de valores, na proporção das diferentes comunidades de povos, daqui resultando a natureza relativa das teses que ensinavam. Esta concepção é uma consequência directa do postulado fundamental do ensino sofístico, expressa por Protágoras na seguinte proposição: “o homem é a medida de todas as coisas”. Platão explica esta tese no *Teeteto*, do seguinte modo: “cada coisa é para mim do modo que a mim me parece; (...) é para ti do modo que a ti te parece. E tu e eu somos homens, não é assim?”³²

Identifica-se, portanto, aparência e sensação e estas são sempre verdadeiras, pois dizem respeito a uma coisa que é, para um determinado homem. Ainda no *Teeteto*, Platão recupera a teoria de Heraclito sobre o incessante fluir das coisas. “Nada é, em si e

³¹ PLATÃO, *Teeteto*, 147c.

³² *Ibidem*, 152 a.

por si, uma única e a mesma coisa, nem o agente, nem o paciente, mas o encontro de ambos originava a percepção e o perceptível, e alguns tornam-se de uma certa qualidade e outros percipientes.”³³. É com base nesta doutrina, que identifica sensação e aparência, que Protágoras aceita como único possível o mundo das aparências sensíveis e das crenças a que este dá lugar, *doxa*, sendo que o seu ensino procede de acordo com ele e nunca para lá dele, para qualquer coisa que o transcenda. Os sofistas afastam qualquer preocupação gnosiológica e centram-se nos problemas da comunidade, *polis*, sejam problemas políticos, educativos ou éticos, que constituem uma comunidade humana, abordando-os numa perspectiva de relação entre os homens e entre os grupos humanos. E se *o homem é a medida de todas as coisas*, quer dizer que é a medida do bem, do justo e do belo. “*Aquilo que a cada cidade parece justo e belo, é isso para ela, enquanto assim o determinar*”³⁴, refere Sócrates no *Teeteto*, reforçando o princípio de Protágoras. Neste sentido, do ponto de vista da verdade, todas as crenças e opiniões são equivalentes e, do ponto de vista prático, são modificáveis desde que essa mudança seja considerada útil a um homem ou ao colectivo (*polis*). Sobre esta possibilidade de modificação das opiniões humanas, no sentido da utilidade privada e pública, Sócrates, no *Teeteto*, compara o trabalho do sábio ao de um médico: “*O sábio é aquele que faz serem e parecerem benéficas cada uma das coisas que para os outros são defeituosas*.”³⁵ Por isso os sofistas professavam a ensinabilidade da virtude mas, contrariamente a Sócrates, no sentido da mudança e da utilidade. Isso mesmo é apontado por Sócrates que afirma: “*Do mesmo modo também na educação se deve fazer uma mudança de um estado para outro melhor*.”³⁶ Mas esta mudança não implica que o que tem uma opinião falsa passe a ter uma opinião verdadeira. Considerando a identidade entre sensação e percepção, não se pode passar a ser afectado por uma coisa que não aquela mesma que afecta e que será sempre verdadeira. Mas é possível, e Sócrates refere-se a isso no *Teeteto*, que “*um benéfico estado de alma fará ter outras opiniões*”.³⁷ Portanto, os sofistas recusam absolutizar o saber e a virtude, admitindo unicamente como absoluto o carácter de utilidade que o saber e a virtude assumem na

³³ PLATÃO, *Teeteto*, 182 b.

³⁴ *Ibidem*, 167 c.

³⁵ *Ibidem*, 167 c.

³⁶ *Ibidem*, 167 a.

³⁷ *Ibidem*, 167 b.

vida pública e privada do homem. Segundo Protágoras, “*tudo na vida do homem necessita de ritmo e de harmonia*”³⁸, o mesmo é dizer ordem e adaptação, mas nem a arte política, nem a justiça são objecto da ciência, “*pelo contrário, sempre que for preciso resolver algo na área da administração da cidade, sobre essa matéria levantar-se e dá a sua opinião, indiferentemente, carpinteiro, ferreiro, mercador ou marinheiro, rico ou pobre, nobre ou plebeu, e ninguém lhes põe objecções que nunca aprendeu ou nunca ninguém lhe ensinou nada sobre a matéria em que tenciona dar opinião.*”³⁹

No mesmo sentido, Platão, na *República*⁴⁰, refere-se ao conceito de justiça como condição da convivência humana, qualquer que seja a forma desta convivência: um Estado, um exército, piratas, ladrões ou qualquer outra classe. Para executarem o plano que empreenderam em comum, necessitam de observar a justiça ou, o que é o mesmo, a ordem e o respeito pelo que conceberem, para tornar esse convívio harmonioso. Só que Platão irá apresentar a justiça como objecto de ciência, fazendo dela uma coisa absoluta e não um conceito formal, capaz de assumir formas diferentes, nas diferentes comunidades.

Importa lembrar que todas estas considerações têm em vista o objecto da nossa reflexão, que é o problema da possibilidade de ensinar filosofia, o que se ensina quando se ensina filosofia e qual é o objecto da pesquisa filosófica. Consideramos indispensável este olhar para trás, a fim de perceber o lugar da filosofia na vida e no pensamento humano, através do modo como esta foi formulando os problemas fundamentais que dizem respeito à natureza do homem. Um desses problemas, a que Platão se dedica na *República*, tem a ver com a definição da tarefa do filósofo. Sendo o filósofo aquele que ama o conhecimento na totalidade, surge o problema de saber o que é o conhecimento e qual o critério da sua validade. “*O que existe absolutamente é absolutamente cognoscível, e o que não existe de modo algum é totalmente incognoscível*”.⁴¹ Com esta proposição Platão faz corresponder o *Ser* à ciência, que é o conhecimento verdadeiro, o *Não-ser* à ignorância (desconhecimento) e ao que devém entre o *Ser* e o *Não-ser*, faz Platão corresponder a opinião (*doxa*). Então, é do domínio do conhecimento tudo o que se situa entre a opinião e a ciência, tendo a opinião, como objecto, o conhecimento

³⁸ Platão, *Protágoras*, 326 b.

³⁹ PLATÃO, *Protágoras*, 319 d.

⁴⁰ PLATÃO, *A República*, Livro I, 351 c.

⁴¹ *Ibidem*, 477 a.

sensível e a ciência o conhecimento racional. Para Platão, “*a ciência aplica-se ao Ser, a conhecê-lo no seu comportamento (...), e a opinião a julgar pelas aparências.*”⁴²

No Livro VI da *República*, Platão expõe os diferentes graus de conhecimento, através da Alegoria da Linha, para mostrar depois, através de outra alegoria, a da Caverna, que o homem deve caminhar da opinião à ciência através de uma educação gradual. A educação consistirá, pois, em despertar o homem do conhecimento do mundo sensível e mostrar-lhe o caminho para o conhecimento do mundo do *Ser*. Na divisão em duas partes que Platão estabelece entre o conhecimento sensível e o conhecimento racional, cada uma dessas partes corresponde-se simetricamente, isto é, a cada um dos níveis corresponde outro nível superior, que é não só a sua causa mas também de onde deriva o seu ser. Usando o exemplo de Platão, as sombras e imagens reflectidas são apenas cópias das coisas naturais: seres vivos, plantas e toda a espécie de artefactos. Nesta divisão entre coisas naturais e imagens, embora todas sejam visíveis, as coisas naturais são mais verdadeiras do que as suas imagens ou reflexos. Então, um homem é a causa da sua imagem reflectida na água de uma piscina e também de onde deriva o ser reflexo do homem na água. Identicamente, passando do mundo sensível para o mundo inteligível, as coisas naturais são imagens ou cópias dos entes matemáticos, como os números e as figuras geométricas; sendo estes, por sua vez, cópias de substâncias que Platão considera eternas e que constituem o mundo do ser. Ou seja, considerando o conhecimento sensível, o modo de investigar parte das imagens ou representações dos objectos, formulando hipóteses que conduzem a uma conclusão acerca do objecto conhecido. No conhecimento inteligível, o modo de investigar dispensa as imagens e representações de que se servia o conhecimento sensível e investiga apenas com o auxílio das ideias. Há uma inversão no método. Embora o conhecimento se inicie e tenha por base a sensação, quando se alcança o segmento inteligível, que o raciocínio atinge pelo poder da dialéctica, as hipóteses funcionam como degraus e pontos de apoio que levam até ao conhecimento do ser, unicamente pelo pensamento e pela relação entre ideias. Só assim se pode aspirar à validade do conhecimento, corrigindo toda a ilusão sobre a realidade e o ser das coisas sensíveis, para o que a filosofia tende a despertar o homem.

⁴² PLATÃO, *A República*, 478 a.

Encontrado o ponto fixo no meio da multiplicidade, Platão depara-se com outro problema, o da relação das ideias entre si e entre estas e os objectos de que são unidade. É que não podemos pensar, e menos filosofar, sem a noção de ideia, mas esta encontra-se enredada nestas dificuldades, para as quais o diálogo *Parménides* chama a atenção. Dificuldades que têm a ver com o modo como relacionar o uno (Ser) e o múltiplo (devir), por conseguinte, como relacionar o mundo do ser e o mundo do homem, o que passará por Platão assumir, pela boca de Parménides, o reconhecimento da realidade do mundo sensível e do homem; portanto o assumir do processo subjectivo do conhecer. No entanto, no *Teeteto*, Platão mostra-nos a dificuldade de considerar a ciência, ou o conhecimento verdadeiro, como pura subjectividade, sem relação com o mundo das Ideias. A não conclusão do *Teeteto*, relativamente à definição de conhecimento é o corolário da dificuldade em causa: reduzir a ciência a “*opinião verdadeira acompanhada de explicação*”⁴³ não parece suficiente para a consideração do conhecimento como pura objectividade, reduzindo-o às Ideias e sem o relacionar com o pensar humano, como também parece insuficiente considerá-lo apenas do ponto de vista humano (subjectivo), faltando assim a garantia da validade objectiva do conhecimento.

Platão acabará por admitir que o ser não é algo imóvel, mas inteligente, que se conhece a si mesmo. Este princípio fundamental do ser, o movimento, pressupõe outra determinação, o repouso e ambas pressupõem as determinações de identidade e diversidade, dependendo se estamos a considerar o ser em movimento ou em repouso. O ser assim concebido, torna possível a filosofia como dialéctica, isto é, como diálogo da alma consigo mesma ou operação do próprio pensamento que considera a possibilidade de relacionar ou não ideias, ou seja, considera o ser nas suas infinitas possibilidades constitutivas. A ideia suprema de Bem, como é apresentada no *Filebo*, tem mais a ver com a vida do homem do que com uma ideia suprema. A vida do homem não pode assentar nem só no prazer nem só no pensamento, mas traduz-se antes numa questão de medida, proporção ou justo meio; naquilo que mais convém ao homem. O Bem, a que Platão tantas vezes se refere, é um conceito matemático que encerra as noções de medida, limite e unidade. É equacionada, assim, a possibilidade de reduzir a conduta humana (a virtude socrática), a uma ciência que constituísse a base do ensino e da educação.

⁴³ PLATÃO, *Teeteto*, 201 d.

Mas o que preocupou Platão, como Sócrates é o que a ciência é para o homem. Como pode este encontrar o caminho que leva à ciência e através dela, ao Ser. Nas *Cartas*, Platão dá a indicação, distinguindo três elementos que permitem a aquisição da ciência: “o nome, a definição e a imagem. Em quarto lugar está a própria ciência”, o saber, que fica para além dos meios que servem para o conquistar. “Em quinto lugar está o objecto verdadeiramente real e conheável”⁴⁴, o ser que é verdadeiramente ser para Platão. Depois Platão exemplifica para que compreendamos melhor o seu pensamento: “Círculo é, em primeiro lugar, um nome pronunciado. Em segundo lugar, a definição de círculo é composta de nomes e verbos: círculo é o que tem as extremidades a uma distância perfeitamente igual do centro. Em terceiro lugar é o desenho que traçamos, a forma que se molda.”⁴⁵ Mas, acrescenta Platão, todos estes elementos, por muito que se relacionem ao círculo, são uma coisa completamente diversa. As palavras são fracos auxiliares para exprimirem tanto a qualidade como o ser de cada coisa e o mesmo diremos da definição, já que é composta de nomes e verbos. Platão chama a atenção para a obscuridade destes elementos que constituem a actividade subjectiva do conhecer. A instabilidade destes elementos, na relação que estabelecem com o círculo, é problemática: os nomes são convencionais e variáveis, as definições fazem-se recorrendo a nomes e as imagens também não são menos instáveis. Consequentemente, o saber, que se apoia nestes elementos, não pode ter qualquer garantia de certeza. O que resulta, segundo Platão, na necessidade de vigiar estes elementos, aquilo que Platão acaba por fazer através dos seus diálogos, pondo a alma a dialogar consigo mesma e com as outras almas; a pesquisa que, desde a palavra, a definição e a imagem, se eleva à ciência, para voltar depois a conferir à palavra um novo significado, a corrigir a definição e a julgar o valor da imagem. “Só quando fizermos chocar uns com os outros, nomes, definição, percepções da vista e impressões dos sentidos, quando se discutir em discussões atentas, é que sobre o objecto estudado, vem incidir a luz da sabedoria e da inteligência com toda a intensidade que podem suportar as forças humanas.”⁴⁶ Uma pesquisa que Platão considera que é fruto da vida em comunidade, quer dizer que ela supõe a solidariedade do indivíduo com os outros e o abandono da pretensão de nos julgarmos na posse da verdade e de não querermos

⁴⁴ PLATÃO, *Cartas*, Carta VII – A digressão filosófica, Lisboa: Estampa, 1971, p. 74.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 74.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 77.

aprender nada dos outros. Ou seja, a pesquisa filosófica, de feição vigilante e indagadora “*tem valor para a educação de uma alma livre.*”⁴⁷ e recai sobre todos os objectos de pesquisa que ao homem digam respeito: “*às figuras, direitas ou circulares, assim como relativamente às cores, ao bom, ao belo, ao justo, a qualquer corpo construído ou natural, ao fogo, à água e a todas as coisas semelhantes, a toda a espécie de seres vivos, às qualidades da alma, às acções e paixões de toda a espécie*”⁴⁸. Em relação a tudo isto é preciso conhecer e distinguir o verdadeiro do falso, o que os diálogos platónicos testemunham bem, porque só desse modo se chega à verdade do ser. A pesquisa filosófica, longe de ser uma doutrina é uma tarefa humana que permite entrar em relação com o ser.

Podemos considerar que tanto a filosofia socrática, como a platónica nos transmitem um valor. Embora Sócrates insistisse que nada tinha a ensinar aos outros, através dos seus diálogos demonstrou que cada homem tinha de descobrir em si mesmo e por si mesmo o verdadeiro saber, que para ele coincidia com a virtude. A procura pelo saber era, para Sócrates, a procura pela melhor maneira de viver, de acordo com a natureza do homem. E esta natureza pressupunha a relação com o outro através da razão como instrumento universal de indagação. O conhecimento, para Sócrates, conduz à virtude. Mas apesar de ter dedicado a sua vida a um problema fundamental, o do reconhecimento da profunda ignorância humana e a necessidade de levar o homem à pesquisa, em que medida o ensinamento de Sócrates ajudou a resolver esse problema fundamental, de tornar o homem melhor? A ideia socrática de uma ciência da natureza imperfeita e evolutiva, não puramente racional, aponta ao homem a única via possível da perfeição e do bem, o caminho da filosofia. Com a filosofia platónica, a prática e a especulação também aparecem relacionadas e por isso, o próprio conhecimento é já tendência para o bem. Também em Platão há um incitamento à filosofia, não já na forma de discussão livre e diálogo vivo, mas com o mesmo espírito que anima a estrutura dialéctica, característica dos seus diálogos.

⁴⁷ PLATÃO, *Cartas*, Carta VII – A digressão filosófica, Lisboa: Estampa, 1971, p.79.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 75.

IV.3. O conceito de filosofia em Aristóteles

Para Platão, a filosofia é o filosofar do homem que procura unir-se ao ser e ao bem, que é o princípio do ser, por isso, o problema platónico não é com o que seja a filosofia, mas antes com o que seja o filósofo, na sua vivência.

Problema diferente irá preocupar e ocupar Aristóteles, para quem a filosofia deve constituir-se como ciência objectiva e descobrir qual é o seu objecto. E o que impeliu os primeiros filósofos, e ainda hoje impele os homens do pensamento é a admiração. Aristóteles refere-se ao mesmo espanto que acomete Teeteto, no diálogo com Sócrates e a que este se refere nos seguintes termos: “*Efectivamente, meu amigo, o que estás a passar, o maravilhares-te, é mais de um filósofo. De facto, não há outro princípio da filosofia que não este.*”⁴⁹; admiração que resultava das dificuldades ou contradições que se apresentavam ao espírito. O que começou por ser o reconhecimento da própria ignorância deu lugar à filosofia como meio de sair dessa mesma ignorância. A filosofia constitui-se tendo em si mesma o seu próprio fim. A sua finalidade, o querer saber ou *o amor da sabedoria*, perpetua o espanto e, portanto, o pesquisar permanente, pois, como refere Aristóteles, “*todos os homens, por natureza, desejam saber.*”⁵⁰ Esta proposição, com que Aristóteles inicia a sua *Metafísica*, é reveladora da nova orientação que pretendeu dar à filosofia separando-se, neste ponto, do seu mestre, Platão. E nessa nova orientação o saber teórico não se confunde com o saber prático (virtude), isto é, com a própria existência do homem, nem dá lugar ao exame de problemas que tenham a ver com o mundo do valor ou do dever ser. Esta preocupação, com a vida moral do homem, torna-se objecto de uma ciência particular e autónoma, que será a ética. Então como se apresenta o conceito de filosofia em Aristóteles? Aquilo que passará a preocupar este filósofo é a constituição de uma ciência que, como as outras, tenha o seu próprio objecto, mas num ponto Aristóteles mantém-se fiel a Platão, a filosofia deve ser uma ciência superior às demais ciências: “*Todas as outras ciências são, pois, mais necessárias do que ela, mas nenhuma a supera em excelência*”⁵¹. E esta superioridade resulta de que a indagação filosófica deveria continuar, segundo Aristóteles, a orientar-se para os objectos mais elevados, e em vez de se focar numa realidade particular (os

⁴⁹ PLATÃO, *Teeteto*, 155 d.

⁵⁰ ARISTÓTELES, *Metafísica*, Livro I, 980 a.

⁵¹ *Ibidem*, 983 a, 40.

valores), passaria a examinar um aspecto mais fundamental ainda e princípio de toda a realidade, incluindo a dos valores. Este conceito da filosofia, como a *ciência do ser enquanto ser*, confere-lhe a universalidade de que carecem as outras ciências, que se dedicam a um aspecto particular do ser, mas levanta um problema: uma ciência assim é possível? De que modo podemos ter por objecto de estudo *o ser enquanto tal*? E Aristóteles dá uma indicação sobre o que deve incidir uma ciência assim: “*uma ciência que especule sobre os primeiros princípios e as primeiras causas, pois o bem, isto é, o fim, é uma das causas.*”⁵² Não deve ser, pois, uma ciência *poiética*, orientada para a produção, nem uma ciência prática, pois não visa as acções humanas. É uma ciência teórica e desinteressada, que visa o domínio do necessário, e não do possível, como acontece com as ciências práticas que têm por objecto as acções. Aristóteles procurou um sentido do ser, único e universal, que estivesse presente em todas as suas manifestações, independentemente da aparência que estas pudessem tomar. E é este ser necessário, que é a substância, que se torna o único objecto desta ciência.

O problema do ser dá origem a outro, o problema da substância, cujo exame e análise levados a cabo por Aristóteles, culminará na determinação da substância como o princípio e a causa de cada coisa, aquilo que permite responder à pergunta sobre o porquê de uma determinada realidade, a essência que determina a realidade. Platão tinha feito do bem o princípio do ser, mas tornando-o exterior ao próprio ser, o que faz depender o valor do ser da sua perfeição ou bondade, da sua maior ou menor aproximação a esse ideal de perfeição e bondade. Por seu lado, Aristóteles vê o ser como um valor em si mesmo. Tudo aquilo que é realiza o valor que é o ser enquanto ser. Antes de mais nada, o ser vale por aquilo que é, ser. Uma posição de princípio que dá a Aristóteles uma abertura maior para o exame de todas as coisas, por mais pequenas e insignificantes que fossem, e não apenas para o exame das coisas ditas superiores. A importância da determinação da substância como essência do ser, é que se torna no princípio de inteligibilidade do próprio ser, ou seja, é aquilo que a razão (o intelecto) é capaz de apreender da realidade, permitindo constituir-se como fundamento da ciência. É um conceito que expressa o que permanece ou subjaz ao que é transitório e corruptível.

⁵² ARISTÓTELES, *Metafísica*, Livro I, 982 b, 30.

Aristóteles considera que a substância não pode existir separadamente daquilo de que é substância, contrariando assim o pensamento platônico que colocou numa realidade exterior ao ser, a que chamou *Ideias*, o princípio da essência do ser, um valor que diz respeito ao ser, mas que lhe é extrínseco.

Não podendo separar-se a substância daquilo de que é substância, Aristóteles afirma que é a partir das substâncias particulares que se deve iniciar a investigação: *“Concordamos que algumas coisas sensíveis são substâncias e devemos começar a nossa investigação em ligação com elas. E avançar daí para as mais inteligíveis; uma vez que a aprendizagem processa-se desta maneira, partindo das coisas menos inteligíveis por natureza, para as mais inteligíveis em si mesmo. Do mesmo modo que com as acções, parte-se daquilo que é bom para o indivíduo até fazer do bem absoluto o bom para o indivíduo.”*⁵³ O que é mais facilmente cognoscível para o homem são as substâncias sensíveis, portanto é destas que se deve partir na investigação. Na consideração das substâncias particulares ou sensíveis, Aristóteles descobre outra determinação: aquilo que é a causa da mudança ou do devir é a própria substância que, além de ser causa do ser, é também princípio do devir. No primeiro livro da *Metafísica*, Aristóteles apresenta-nos quatro espécies de causas: *“as causas dizem-se em quatro sentidos. Num sentido, entendemos a substância formal, com efeito a razão de ser de uma coisa reduz-se à noção desta coisa (o conceito ou logos), num outro sentido ainda, a causa é a matéria ou o substrato; num terceiro sentido, é o princípio do movimento; num quarto sentido é a causa final ou o bem, que é o fim de toda a geração e de todo o movimento.”*⁵⁴ Na pesquisa que Aristóteles empreende da causa nos filósofos gregos, para ver se coincidem nas causas por si distinguidas, conclui que todos eles as procuraram também, mas de uma maneira confusa, mas admite que a sua própria pesquisa se insere historicamente nos resultados obtidos antes dele. *“A filosofia dos primeiros tempos, pelo facto de ser jovem ainda e nos seus inícios, parece, com efeito, balbuciar sobre todas as coisas.”*⁵⁵

Outro problema que seguidamente se coloca a Aristóteles tem a ver com a função da substância no devir, o porquê da diversidade e da multiplicidade que nos é

⁵³ ARISTOTLE, *The Metaphysics*, Book VII, 1029 b, 2.

⁵⁴ ARISTÓTELES, *Metafísica*, Livro I, 983 a, 17.

⁵⁵ *Ibidem*, Livro I, 993 a, 22.

dado observar. O devir confere à substância um valor dinâmico, criador, que se efectiva no ser individual. À filosofia compete, segundo Aristóteles, considerar não só a natureza da substância nas suas determinações, enquanto princípio e causa das coisas, mas ainda a substância no devir, no seu dinamismo e neste sentido, ao contrário de Platão para quem as coisas do mundo natural pertenciam à esfera da opinião, para Aristóteles tudo na natureza pode ser objecto de estudo, sendo que aquilo que interessa é a substância na sua totalidade, e cada ser tem o seu próprio valor, que é aquilo mesmo que o faz ser o que é e que pode ser objecto de ciência ou de conhecimento.

E do ponto de vista do conhecimento, qual é a função do intelecto? Para Aristóteles, o intelecto recebe as imagens produzidas pelas sensações e julga-as como boas ou más, verdadeiras ou falsas. O intelecto é a capacidade de avaliar as imagens que lhe chegam pelos sentidos. *“É nas formas sensíveis que os inteligíveis existem. Eis, a razão por que, não se possuindo qualquer sensação, não se poderia aprender ou compreender coisa alguma. Por outro lado, sempre que se pensa, o pensamento faz-se necessariamente acompanhar por uma imagem.”*⁵⁶ O acto de sentir é, para Aristóteles, idêntico ao objecto inteligível: *“o sentir será, portanto, semelhante à sua simples enunciação e concepção. Todavia, sempre que o objecto for agradável ou penoso, buscamos-lo ou evitamos-lo, segundo a afirmação ou consoante a negação.”*⁵⁷ Assim, quando o intelecto compreende, o seu acto de compreender identifica-se com o objecto percebido, isto é, com a essência do próprio objecto. Por isso Aristóteles afirma que *“o conhecimento activamente operativo (a ciência) é idêntico ao seu objecto respectivo.”*⁵⁸; ou seja, é o que mais próximo dele está. Concluindo acerca das operações da alma, Aristóteles considera que *“a alma é, num determinado sentido, a totalidade dos seres.”*⁵⁹; sendo os seres sensíveis ou inteligíveis, o conhecimento identifica-se com os objectos do saber: os conceitos e definições; tal como a sensação se identifica com os objectos sensíveis. No entanto, a única semelhança nestes dois modos de acesso da alma às coisas é precisamente a afinidade que cada um deles, no seu modo específico, tem com os entes com os quais se relaciona; o que é o mesmo que dizer que

⁵⁶ ARISTÓTELES, *De Anima*, Livro III, 432 a, 5.

⁵⁷ *Ibidem*, Livro III, 431 a, 5.

⁵⁸ *Ibidem*, Livro III, 431 a, 1.

⁵⁹ *Ibidem*, Livro III, 431 b, 20.

o modo de acesso de cada um deles é diferente, o que, para Aristóteles significa que a esses modos diferentes de acesso correspondem diferentes géneros de ser. É um destes géneros de ser que origina o ponto de vista científico, aquele que resulta da necessidade, daquilo que é de uma certa maneira e não pode ser de outra; portanto não admite nem deliberação, porque é do modo que é e não pode não ser, nem admite acção, pois o pensamento teórico não visa a acção; já o contrário é válido, como refere Aristóteles na *Ética a Nicómaco*: “*agir bem e o seu contrário não existem na acção sem o pensamento teórico.*”⁶⁰

Aristóteles vê o intelecto como um órgão capaz de intuir os primeiros princípios; uma capacidade que não é inata, mas desenvolve-se. E desenvolve-se quando se presta atenção àquilo que está à nossa volta. Mas é também neste exercício de formação do intelecto que se encontra a possibilidade do erro e das aparências, que dão origem a qualquer coisa diferente daquilo que é o acto de se reconhecer uma coisa tal e qual ela é. Neste sentido, “*sentir e pensar não podem ser o mesmo*”, porque “*a percepção dos próprios objectos é sempre verdadeira; contudo, é possível pensar-se de uma maneira falaciosa.*”⁶¹ E aqui Aristóteles estará a referir-se à função de julgar ou avaliar, pois noutra passagem do *De Anima* também afirma que o pensar é sempre verdadeiro, enquanto acto: “*A asserção, assim como a sua negação, supõe um atributo de um sujeito e é sempre verdadeira ou falsa; não se verificando esta situação relativamente ao intelecto, sendo, por isso mesmo, o acto de pensar uma definição no sentido da essência sempre verdadeiro.*”⁶² Portanto, a faculdade do pensamento implica ainda a imaginação e o julgamento. Como se disse anteriormente, a sensação é sempre verdadeira enquanto a imaginação pode ser verdadeira ou falsa, dado que a sensação já não está presente como acontece, por exemplo, nos sonhos ou quando uma criança imagina que é um extraterrestre. E, por outro lado, apesar de termos uma crença verdadeira, unicamente baseada numa sensação, esta pode ter uma falsa aparência. Se ao observarmos o sol ele nos aparece como sendo do tamanho de uma bola de futebol, temos uma opinião verdadeira acerca do que a sensação nos transmite, embora saibamos que assim não é.

⁶⁰ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Livro VI, 1139 a, 35.

⁶¹ ARISTÓTELES, *De Anima*, Livro III, 427 b, 10.

⁶² *Ibidem*, Livro III, 430 b, 25.

Se, como atrás foi afirmado, o intelecto não é uma faculdade inata, mas forma-se gradualmente pelo seu exercício e em particular a partir da sensação, da memória e da experiência, como se opera a passagem do conhecimento sensível ao conhecimento do universal. Sabemos que o conhecimento sensível condiciona o conhecimento operado pelo intelecto, então como podemos garantir a sua validade? Donde decorre a validade universal do conhecimento, se ele tem de ser independente das condições que o tornam possível, portanto, independente da sensação e da experiência? Segundo Aristóteles, essa validade decorre de duas condições: de se alcançar os primeiros princípios e de ser capaz de os demonstrar. Os primeiros princípios são as causas das coisas ou o seu porquê e são apenas alcançáveis pelo pensamento. A sua demonstração é expressa pela capacidade de raciocínio e da discursividade. Daqui resulta, pensamos nós, que esta tarefa ou saber, que constitui a filosofia, é por natureza interrogativa e feita de dúvidas e problemas. Problematicar e interrogar significa que o filósofo, para chegar a conhecer o porquê das coisas, tem de penetrá-las em todas as suas manifestações sensíveis, mas também tem de ser capaz de não se iludir por estas e de querer elucidar-se totalmente sobre o teor das coisas. É por esta razão que a tarefa filosófica, o querer saber, é inseparável da apreensão da problematicidade que irradia das próprias coisas. Mas não basta problematizar ou descobrir dificuldades, pois o problematizar filosófico tem em vista um saber mais seguro, por isso Aristóteles designa a filosofia como a ciência da verdade. “*Todos os homens, por natureza, desejam saber*”, a frase com que Aristóteles inicia o livro I da *Metafísica*, e que Platão também reflecte no *Teeteto*, parece deixar de fora um dos aspectos da natureza da reflexão filosófica. A citada frase aristotélica começa por destacar um dos aspectos da reflexão filosófica, senão mesmo a sua primeira condição ou impulso que a torna possível, e que nos parece ser o espanto. Neste sentimento de admiração e curiosidade podemos distinguir duas coisas: uma, que se reveste de alguma passividade, é aquela que abre a porta ao desconhecido e mostra ao homem tudo aquilo que ele não sabe e o deixa, por isso mesmo, espantado. A outra coisa, que denota actividade, é a que releva do espanto e lhe desperta a curiosidade de querer penetrar esse desconhecido. Deste modo, a filosofia encontra o seu objecto e a sua tarefa e ao mesmo tempo garante a sua independência como saber que existe por si mesmo, pelo único objectivo de querer saber o que não sabe, e não com um objectivo de acção moral, que parecia comandar a indagação socrático-platónica.

Para além de ver definido o seu objecto e garantida a sua autonomia face às outras ciências, a especificidade da filosofia encontra-se sobretudo na atitude da razão em face desse objecto. É que, ainda que “*todos os homens, por natureza desejam saber*”⁶³, como o prova “*o prazer causado pelas sensações, pois, fora até da sua utilidade, elas agradam-nos por si mesmas*”⁶⁴, estas apenas nos atingem passivamente o que, por si só apenas garante a propensão do homem para saber. Daí até à constituição do saber universal ou ciência, a diferença está na atitude, que se modifica e passar a ser não meramente passiva, mas activa. É o homem que procura a ciência e o saber fundado e demonstrado, dotando-o de mais rigor e perfeição, conforme o grau a que respeita cada saber. Ou, como mostrou Platão, “*é mais claro o conhecimento adquirido pela ciência da dialéctica do que pelas chamadas ciências, cujos princípios são hipóteses*”(…), porque “*os que as estudam são forçados a fazê-lo, pelo pensamento, e não pelos sentidos*”⁶⁵ Um saber ou conhecimento assim é aquele que assenta exclusivamente no discurso lógico ou raciocínio. Aristóteles também estabeleceu esta hierarquia na perfeição do conhecimento, desde os seres sem memória até ao conhecimento racional puramente desinteressado.

É por esta atitude da razão, capaz de alcançar tal perfeição do saber na ciência das ciências, que é a filosofia ou sabedoria, que esta (a filosofia) leva o homem à excelência ou virtude do saber, que é a compreensão da causa ou do porquê das coisas pelo esforço de as explicar. É a procura da essência das coisas através do conceito que melhor as exprime, de que podemos tomar o exemplo da dialéctica socrática. Mas se é a atitude que define mais amplamente a especificidade da filosofia, Sócrates demonstrou muito bem a dificuldade do seu sucesso completo e a impossibilidade de este empreendimento ser levado a cabo isoladamente pelo indivíduo. No mesmo sentido, Aristóteles demonstrou-o pela necessidade do exame histórico que empreendeu sobre a investigação levada a cabo pelos homens antes dele. Quanto à dificuldade do seu sucesso, ela não parece tanto resultar da natureza do objecto, mas antes da especulação acerca da sua verdade. Aristóteles inicia o Livro II da *Metafísica* chamando a atenção para este facto: “*cada filósofo tem algo a dizer sobre a Natureza, nada ou pouco*

⁶³ ARISTÓTELES, *Metafísica*, Livro I, 980 a.

⁶⁴ *Ibidem*, Livro I, 980 a.

⁶⁵ PLATÃO, *A República*, Livro VI, 511 c.

*acrescentando cada um à verdade, embora se faça do conjunto de todos uma boa colheita. (...) A origem da dificuldade talvez não esteja nas coisas, mas em nós próprios. Da mesma maneira, com efeito, que os olhos dos morcegos se comportam para a luz do dia, igualmente, a alma se comporta para as coisas por natureza mais claras.*⁶⁶

IV.4. O problema do ensino da filosofia

Em ligação com este problema está um outro, com respeito ao qual o estatuto da filosofia se encontra numa relação estreita e exigente, a saber, a natureza e a forma do ensino e da aprendizagem da filosofia, que não pode reduzir-se a um mero exercício de transmissão/recepção de conteúdos filosóficos que apelasse unicamente para a capacidade de compreensão e memória. Ainda que estas sejam indispensáveis ao aprender de um modo geral, tornam-se insuficientes e infrutuosas no que ao filosofar diz respeito. Devido à especificidade da filosofia é de atribuir um valor particular à relação entre a natureza do conteúdo e a forma de ensino, à relação entre os meios e os fins do ensino da filosofia, entre as necessidades imediatas e a formação geral do espírito humano na sua unidade. É comum, na aprendizagem, esperar-se resultados eficazes numa proporção directa com a intencionalidade de produzir esses mesmos resultados, isto é, estabelecem-se objectivos e esperam-se resultados correspondentes, quase sempre imediatos. No entanto, há também uma eficácia mediata, mais difícil de aferir no domínio do imediato, e que caracteriza a forma da actividade racional. Para alcançá-la é necessária a familiarização do aluno com as determinações próprias do entendimento e a consolidação dessas determinações no seu uso, o que nem sempre é exequível com objectivos imediatos, pelo menos na aprendizagem do filosofar, ainda que possa sê-lo na aprendizagem de conteúdos filosóficos. Através destes últimos transmitem-se experiências e conhecimentos acumulados por gerações, pressupondo ao mesmo tempo a formação do espírito humano e com ele o alargamento futuro dos conhecimentos. Como refere Kant na *Crítica da Razão Pura*, “aquele que aprendeu um sistema de filosofia (...) mesmo que tivesse na cabeça todos os princípios, explicações e demonstrações (...) e pudesse, de certa maneira, contar todas as partes desse sistema pelos dedos, não tem senão um conhecimento histórico completo dessa filosofia. Sabe e

⁶⁶ ARISTÓTELES, *Metafísica*, Livro II, 2.

ajuíza apenas segundo o que lhe foi dado. (...) Formou-se segundo uma razão alheia, (...) o conhecimento não resultou nele da razão e embora seja, sem dúvida, objectivamente, um conhecimento racional, é contudo, subjectivamente, apenas histórico.”⁶⁷ Deste modo os alunos terão aprendido mecanicamente e não saberão fazer uso da razão de um modo livre e independente de fins imediatos. Esta distinção no conhecimento filosófico, relativamente ao modo como é aprendida e para que possa ter, subjectivamente, também o valor de conhecimento racional, reside, segundo Kant, “*em que as fontes de conhecimento, que só o mestre pode alcançar, apenas se encontram nos princípios essenciais e verdadeiros da razão (...) donde pode também resultar a crítica e mesmo a rejeição do que se aprendeu.*”⁶⁸ Por isso Kant não parece ter dúvidas quanto à ensinabilidade da filosofia: “*Entre todas as ciências racionais (a priori) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar.*”⁶⁹ E para Kant, aprender a filosofar é “*exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los.*”⁷⁰ Para a filosofia não há evidências que não sejam susceptíveis de uma problematização e de uma discussão permanente, por isso Kant se refere a ela como um modelo de que nos podemos aproximar de diferentes modos, mas que ninguém possui. Pela prática filosófica, todos os temas e problemas podem e devem ser alvo de discussão. A própria definição de filosofia é um problema que não está, nem poderá vir a estar, definitivamente encerrado. A definição kantiana de filosofia não é, afinal, mais do que a definição da filosofia de Kant e o ensino desta, como da filosofia aristotélica, platónica ou de qualquer outra, pode ser considerada como modelo ou expressão da verdadeira filosofia universal? Todas estas filosofias exprimem, de uma certa maneira, a essência universal da filosofia e o caminho para a aprendizagem do filosofar tem de passar por considerar a multiplicidade de respostas e

⁶⁷ KANT, I., *Crítica da Razão Pura*, A 836 – B 864.

⁶⁸ *Ibidem*, A 837 – B 865.

⁶⁹ *Ibidem*, A 837 – B 865.

⁷⁰ *Ibidem*, A 838 – B 866.

ao fazê-lo, compreendemos que é também necessário considerar a própria realidade, infinitamente múltipla, de que a filosofia procura apoderar-se.

Nesta tentativa de compreender o lugar da filosofia e, conseqüentemente, o tratamento adequado que ela merece, parece-nos que é de destacar em todo o esforço verdadeiramente filosófico a necessidade da seriedade da relação com o saber, a que se opõem, o costume, as crenças e opiniões comuns, com uma natureza diferente. A filosofia deixa todos os hábitos ou pontos de apoio do senso comum, pois eles não lhe bastam e até podem confundir e embaraçar, uma vez que o registo em que a filosofia se lança é o puro pensar. Hegel expressa esta posição usando a metáfora do “*oceano sem margens; (...) todos os pontos de apoio desapareceram, todas as luzes outrora amigas se extinguíram. (...) Mas é natural que o espírito no seu estar só consigo (...) seja acometido de temor; (...) esta incerteza e insegurança, este vacilar (...) exprime-se muitas vezes no conceito a que se chama não-compreender*”⁷¹, o que, para Hegel, significa que deixou de haver uma ligação entre aquilo que o espírito produz em si mesmo e os pensamentos ou representações habituais do mundo. “*Compreende-se mais facilmente o que já se sabe, o que é ao mesmo tempo mais corrente na memória.*”⁷² Aquilo que preenche por hábito o nosso quotidiano, as coisas sensíveis que nos atingem passivamente, que sentimos e compreendemos, não podem, assim, constituir por si só matéria para a formação do pensar filosófico; mas estes pontos de apoio são muito úteis e difíceis de ignorar. Como diz Descartes, “*temos muito mais razão para acreditar nelas do que para as negar*”⁷³. Mas ainda que aquilo que é habitualmente conhecido, os objectos sensíveis que nos afectam exteriormente e os pré-conceitos que povoam o nosso espírito, pareçam a matéria mais simples e apropriada ao exercício da actividade do pensar, Hegel tem dúvidas: “*não é toda a matéria sensível, como ocorre de forma imediata no modo de representar; apenas o conteúdo espiritual, que tem valor e interesse em e para si mesmo, (...) proporciona autodomínio, prudência e vigilância do espírito.*”⁷⁴

⁷¹ HEGEL, *Prefácios*, Lisboa: INCM, 1990, p.169.

⁷² *Ibidem*, p. 169.

⁷³ DESCARTES, R., *Meditações Metafísicas*, Porto: Rés-Editora, 2003, 11.

⁷⁴ HEGEL, *Discursos sobre Educação*, Lisboa: Edições Colibri, 1994, p. 33.

Hegel não nega que a faculdade do pensar necessita de uma matéria ou conteúdo sobre o qual trabalha, dando-lhe uma nova forma, mas este tem de separar-se daquele que dele se serve: “*para se tornar objecto, a substância da natureza e do espírito tem que se ter posto defronte de nós, tem de ter recebido a forma de algo estranho.*”⁷⁵ O que, para Hegel, não se pode confundir com estranheza do mundo dos sentimentos e dos laços que ligam o ânimo e os pensamentos à vida. “*Para a alienação, que é condição da formação teórica, não se exige esta dor ética, nem o sofrimento do coração, mas sim a dor mais leve e o esforço da representação em se ocupar com o que não é imediato.*”⁷⁶ Ademais, segundo Hegel, este afastamento ou exigência de separação está presente em nós como um impulso que, na juventude, se manifesta na necessidade de evadir-se do que é familiar. O conhecimento separa o conhecedor do conhecido, o objecto da consciência do mesmo, mas o objecto, que é estranho para o espírito, vai querer ser assimilado por este. “*O espírito, tem interesse (...) em tornar inteligível aquilo que nele ainda é inanimado e em fazê-lo sua propriedade.*”⁷⁷ Uma vez que somos seres dotados de entendimento, as determinações com que o entendimento opera (categorias, conceitos, leis, regras), estão em nós e por isso somos capazes de compreender estas abstracções simples, mais facilmente do que o particular em que possam estar incluídas. Hegel refere a aprendizagem da gramática de uma língua nova como exemplo de actividade racional em que, ao contrário da língua materna, “*o hábito irreflectido não faz ocorrer a correcta ligação de palavras, mas é necessário ter em vista o valor dos elementos do discurso, determinados através do entendimento, e recorrer à ajuda das regras da sua ligação.*”⁷⁸ É assim que o particular se inclui no universal e o universal é particularizado, no que consiste a forma da actividade racional. Pensar, pressupõe uma exterioridade como sua condição, mas também uma interioridade como seu princípio, de modo que essa exterioridade, enquanto conteúdo do pensar, é transformada em matéria objectiva e universal.

Pela actividade racional ganha-se consciência da esfera do não racional, da sua necessidade e contingência e das contradições que envolve. Essa consciência envolve a

⁷⁵ HEGEL, *Discursos sobre Educação*, Lisboa: Edições Colibri, 1994, p. 34.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 34.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 35.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 36-37.

representação da possibilidade de libertação, que constitui a base do agir e abre a dimensão prática, tornando-a num espaço de exercício da vontade. Não se trata apenas de compreender, trata-se também de oferecer aos alunos uma ponte entre o seu mundo particular e o mundo comum, universal, onde o agir deixa de ser arbitrário e circunstancial, para ganhar o sentido da finalidade e do princípio da vontade. Este autoconhecimento é ciência, pois vai para além da mera apreensão do homem natural e descobre, pela reflexão, que pode determinar-se como autónomo, livre e universal.

IV. 5. O exercício do pensamento

Focando agora o problema do ensino da filosofia, na perspectiva de considerar este ensino como um exercício do pensar que deve ser proporcionado a todos os alunos, este apenas se concretizará por meio das determinações próprias do pensar. E pensar é estar já para além do concreto e do imediato. Ler um texto ou uma obra, compreender o problema em causa, avaliar a solidez dos argumentos, aprender a contra-argumentar e expôr as ideias, implicam estar já numa esfera comum e universal, a esfera da razão, que é comunicável. O que nos leva a pensar que a filosofia, ainda que aponte para uma dimensão subjectiva de experiência pessoal do mundo, nos coloca nessa esfera da universalidade e, portanto, é ilusório acreditar que o filosofar aconteça fora dessa esfera comum, a qual é que permite a diversidade de expressões pessoais acerca do real. A exigência de exercitar o *pensar por si*, só faz sentido num âmbito que é comum e, por isso mesmo, pode ser compreendido por todos os outros. De outro modo a filosofia não se poderia ensinar nem aprender.

Parece agora mais claro que a aprendizagem do filosofar ou do pensar faz-se tendo como apoio a sua história e a sua evolução. Pensar sem signos e sem conceitos é inconcebível, e não menos o é o pensar sem olhar para trás. A linguagem que utilizamos para nos expressarmos, bem como os conceitos que tornam possível o conhecimento da essência de uma coisa, como por exemplo, os conceitos de substância, causa, justo, bom, belo, estão imbuídos dessa história. Mesmo se consideramos temas e problemas do mundo actual, só os poderemos pensar à luz de conceitos, porque só o conceito permite conhecer os fundamentos de uma coisa. Na aprendizagem específica do filosofar, podemos oferecer ao aluno a riqueza e diversidade da experiência externa, ou seja, começar pelo mundo, ou pelos conceitos com que opera o entendimento na leitura que este faz do mundo da experiência imediata. Porém, a experiência do mundo apenas

mostrará a diversidade de situações e de acções, cuja leitura o aluno fará à luz de conceitos que primeiro adquiriu. Pode aprender o que é a amizade ou a solidariedade através da experiência de uma amizade ou do testemunho de uma atitude solidária, mas considerar apenas a experiência, é permanecer na sua própria experiência e portanto na subjectividade.

Torna-se, pois, necessário oferecer outra fonte de conhecimento, a razão, pois é através dela que o aluno aprende a sair do seu espaço privado e subjectivo, quando aprende as razões ou o fundamento de algo, ou seja, quando se refere ao comum e universal. Na esfera do pensamento o aluno tem de aprender a separar o que lhe diz o sentimento e a exprimir-se objectivamente. E o objectivo é o universal, o que o pensamento apreende por conceitos.

Tomemos o exemplo da experiência do Colóquio de Jovens Filósofos, como estratégia complementar de apoio ao programa da disciplina de filosofia, na Escola Secundária de Casquilhos. Uma iniciativa que tem vindo a possibilitar aos alunos participantes a experiência de si mesmos como seres pensantes e como agentes. Não se trata de lhes apresentar problemas ou temas, mas em alternativa oferecer-lhes a possibilidade de escolherem uma obra e fazerem da sua leitura o ponto de partida para os problemas. Confrontados com a tarefa de ter de ler, interpretar, identificar problemas e teses, desmontar argumentos e eventualmente contra-argumentar e falar em público, o aluno descobre neste esforço hermenêutico que confundia pensamento com representação, imaginação, sentimento. Pensando com os filósofos, interpretando o seu pensamento, os alunos estão já a exercer o pensar, a aplicar os conceitos aprendidos a novos contextos, a inteligir o universal e a aprender a ir mais além do sentimento, do impulso, das sensações, em suma, das suas determinações naturais que apenas o limitam. A resistência que oferecem inicialmente contrasta com a autonomia que conquistam quando decidem superar essa resistência interna.

O facto de a participação no colóquio não ser obrigatória, reflecte uma determinação do aluno, que a partir de uma decisão sua poderá modificar algumas circunstâncias que, de outro modo, permaneceriam inalteráveis. O que queremos sublinhar, neste caso, é que sendo-lhe dada a possibilidade de escolha, a sua decisão de participar no Colóquio abre-lhe outra esfera, a do agir, pela qual faz sua esta tarefa, simplesmente porque a quis como sua, porque foi o aluno que escolheu participar ou não participar.

Conclusão

É na dialéctica da acção e do pensamento que o ensino e a aprendizagem da filosofia se podem posicionar. O pensamento é contemplação do mundo e a possibilidade de o homem aproximar-se cada vez mais da verdade sobre a sua natureza e a sua essência. A sensação do mundo, o que se percepção pelos sentidos dá-nos uma imagem ténue das coisas, porque não nos deixa captá-las na sua totalidade, apenas nos indica que estão aí e que nos relacionamos com elas. O pensamento afasta-nos desse mundo sensível mas aproxima-o de nós mediante uma outra actividade. Não podemos compreender o que quer que seja sem estar no seu modo específico de apropriação. O homem, como ser que se descobre em todas as coisas que realiza, descobre-se também como um ser consciente e intencional. A sua consciência é o seu saber acerca dos diversos modos de relação que mantém com o real, seja este externo ou interno. E para chegar a compreender cada um desses modos de relação com as coisas, para poder entrar em cada uma dessas dimensões em que vive, seja a do pensamento, a religiosa, a estética, ou a moral, tem de estar intencionalmente nesse modo de relação com o mundo.

Todos estes modos espelham o homem, revelam-no, porque lhe pertencem e ele pertence-lhes. Não podemos separá-los, de um lado o homem e do outro o mundo. Em todo o conhecimento há o que conhece e o conhecido, mas esta separação, que nos apresenta o conhecimento como algo de estático para objectivos de análise, não pode esquecer que é sempre este factor humano que está presente, qualquer que seja o aspecto da realidade que se encara. E quem é este homem? Pois nem ele escapa do turbilhão que flui e no qual está inserido.

A reflexão filosófica, como constatámos, preocupou-se sempre com este problema. Como pode o homem saber alguma coisa do mundo e de si, se tudo flui? É esta força consciente, filosófica, que tem procurado dar uma resposta, isto é, que tem procurado compreender quem é o homem. Limitar o saber aos aspectos práticos é responder apenas à pergunta *como* se faz. Mas esta pergunta é precedida por uma outra que insistentemente se coloca, o *porquê*. A resposta a esta pergunta baseia-se na observação que o homem faz do mundo e portanto no resultado da sua acção. Ele é parte do mundo e o mundo é parte dele. Ele compreende-o, compreendendo-se a si e às suas actividades. O saber é um processo complexo, em que não podemos separar o pensamento, do mundo. Desde a sensação à compreensão racional, são muitos os

elementos que se relacionam entre si para dar origem ao saber. Não os podemos dissociar, mas numa lógica de ensino/aprendizagem a sua delimitação tem de ser convenientemente traçada para que o aprofundamento do processo cognitivo se possa concretizar. É necessário passar das representações inexactas e confusas da realidade, que constituem apenas uma etapa de construção do conhecimento, para a elaboração do pensamento abstracto, que se configura num procedimento discursivo, que avança de conclusão em conclusão. Um esforço que tem interesse para a existência humana, pois por ele muitas foram as coisas que os homens descobriram, compreenderam e realizaram.

Bibliografia

- ARISTÓTELES, *De Anima*, Lisboa: Edições 70, 2001.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Lisboa: Quetzal, 2004.
- ARISTÓTELES, *Metafísica*, Lisboa: Areal Editores, 2005.
- ARISTOTLE, *The Metaphysics*, Edited by G.P. Goold, PH.D. 1980.
- DELORS, Jacques, *Educação – Um Tesouro a Descobrir*, Porto: Asa, 1996.
- DESCARTES, René, *Discurso do Método*, Lisboa: Porto Editora, 1988.
- DESCARTES, René, *Meditações Metafísicas*, Porto: Rés-Editora, 2003.
- DROIT, Roger-Pol, *Philosophie et Démocratie dans le Monde – Une Enquête de L’UNESCO*, Paris: Unesco 1995.
- HEGEL, *Discursos sobre Educação*, Lisboa: Edições Colibri, 1994.
- HEGEL, *Prefácios*, Lisboa: INCM, 1990.
- HEGEL, *Propedêutica Filosófica*, Lisboa: edições 70, 1989.
- KANT, Immanuel, *Sobre a Pedagogia*, Lisboa. Edições 70, 2012.
- KANT, Immanuel, *Crítica da Razão Pura*, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- KANT, Immanuel, *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*, Lisboa: Edições 70, 2008.
- PLATÃO, *A República*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- PLATÃO, *Cartas*, Lisboa: Estampa, 1971.
- PLATÃO, *Fedro*. Lisboa: Ed. Guimarães, 1981.
- PLATÃO, *Ménon*. Lisboa: Colibri, 1992.
- PLATÃO, *O Banquete*, Lisboa: Ed. Guimarães, 1998.
- PLATÃO, *Protágoras*, Lisboa: Relógio D’Água, 1999.
- PLATÃO, *Teeteto*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005
- SPONVILLE, André Comte, *A Sabedoria dos Modernos. Dez Questões Para o Nosso Tempo*, Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

ANEXO



Escola Secundária de Casquilhos - 2011/2012

**Plano de aulas
10º Ano**

Unidade Temática: A Acção Humana e os Valores

Subunidade: Análise e Compreensão da Experiência
Valorativa

Professora orientadora: Maria Emília Palma Santos

Estagiário: Paula Morais



Aula 1

OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- Caracterizar juízo de facto e juízo de valor
- Distinguir os dois tipos de juízo
- Analisar o conceito de valor

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

- Expressar ideias e opiniões de forma oral e escrita
- Capacidade comunicativa

CONTEÚDOS A TRABALHAR

- O que são juízos de facto e juízos de valor
- Identificar juízos de facto e juízos de valor num apontamento audiovisual
- Analisar o conceito de valor
- Ler, analisar e interpretar um texto que fala do conceito de Valor
- Identificar numa notícia de imprensa o tipo de valores presente

CONCRETIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

- Apresentação de um registo noticioso – juízos de facto/de realidade
- Apresentação de um registo de opiniões – juízos de valor/de apreciação
- Definição e clarificação dos juízos de facto e dos juízos de valor
- Leitura do texto de Bertrand Vergely: “Conceito de Valor”
- Análise do conceito de valor
- Leitura de notícia de imprensa
- Identificação dos valores presentes

RECURSOS

- Diálogo
- projecção audiovisual
- Powerpoint
- Notícia de imprensa

AVALIAÇÃO

- Observação do entendimento dos conteúdos apresentados

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESPINOSA, Bento de, *Ética*, Lisboa, Relógio D'Água, 1992.
- NIETZSCHE, *Para a Genealogia da Moral*, Lisboa, Relógio D'Água, 2000.
- VERGELY, Bertrand, *Dictionnaire de la philosophie*, Paris, Aubin, 1998.

PLANO DE AULA

16/12/2011

Sumário:

Facto e Valor. Juízo de facto e juízo de valor.

1ª ETAPA (30 min)

FACTO E VALOR

Introduzir afirmações de vários géneros: factuais e valorativas:

- No vácuo, todos os corpos caem com a mesma aceleração constante.
- Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti.
- O navegador português, Vasco da Gama, descobriu o caminho marítimo para a Índia entre 1497 e 1499.
- No dia 11 de Setembro de 2001, vários atentados terroristas mudaram o mundo.
- Se uma mulher grávida souber que o feto sofre de doença grave não curável ou de malformação, a melhor opção é o aborto.

Facto – é o que ocorre no mundo físico. De facto. Trata-se de afirmações que podem ser verdadeiras ou falsas: A ETA fez explodir mais uma bomba em Madrid.

Os factos caracterizam-se por serem objectivos e pela ausência de qualquer juízo de valor. Uma lei científica não é boa nem má, justa ou virtuosa. Ela apenas é. A validade e o valor de uma lei científica não implica qualquer juízo subjectivo. Ela apenas procura adequar-se ao mundo físico.

Valor – é algo que faz parte dos nossos pensamentos, decisões e escolhas.

No dia-a-dia dizemos: esta peça vale ouro; desenvolver o pensamento crítico dos alunos deve ser uma preocupação dos professores; é preciso proteger os animais e as florestas; a tradição deve ser o que era...

Estas afirmações expressam valores determinados com os quais nem todos estão de acordo. E nem é preciso que a palavra ‘valor’ apareça na afirmação. Intuitivamente percebemos que uma ideia de valor está presente.

Tipos de valores – expressamos diferentes tipos de valores. Falamos em valor económico, valor afectivo, valor estético, valor espiritual.

Embora o conceito de valor seja comum a todos eles, o conteúdo desse valor, aquilo que é apreciado ou valorado, é diferente. Nas diferentes actividades ou dimensões humanas, é comum valorizarmos acções, atitudes e coisas mais do que outras.

Foi com Nietzsche, um filósofo que viveu no século XIX que se desenvolveu de forma mais organizada uma Teoria dos Valores. Mas já na antiguidade filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles pensaram e analisaram conceitos como juízo, virtude, belo, justo, bom.

2ª ETAPA (30 min)

CARACTERIZAR JUÍZOS DE FACTO

1. São enunciados sobre eventos que ocorrem no mundo físico;
2. Têm por base a razão (enunciados racionais);
3. A verdade do juízo de facto é medida pela correspondência entre facto e enunciado;
4. O sujeito é imparcial. Não interpreta nem aprecia. Apenas descreve e testemunha, dá pormenores porque viu, ouviu ou sabe;

Exemplos:

- A lei de Galileu sobre a queda dos corpos: No vácuo, todos os corpos caem com a mesma aceleração constante;
- Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia;
- Os atentados do 11 de Setembro mudaram o mundo;

CARACTERIZAR JUÍZOS DE VALOR

1. São proposições sobre o mundo;
2. Admitem a possibilidade de ser de outro modo;
3. Indicam um julgamento ou uma análise sobre algo;
4. São parciais (tomam partido sobre uma coisa);
5. Podem submeter-se à discussão racional;
6. Podemos discuti-los, criticá-los e assumir uma posição sobre eles;
7. São provisórios e não absolutos;
8. Implicam uma ideia ou um ideal que nos permite comparar e por isso julgar;

Exemplos:

- Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti;
- Roubar é imoral (desonesto);
- A clonagem humana não deve ser permitida;

3ª ETAPA (30 min)

- Visionar um registo de abertura de um noticiário:

<http://www.youtube.com/watch?v=9jH0yYvIQ98>

Identificar o registo noticioso como exemplo de juízos de facto, porque:

- (i) Apresenta a realidade do país e do mundo;
 - (ii) Descreve aspectos dessa realidade, conta em pormenor e acompanha com imagens;
- Visionar o documentário “A Maior Flor do Mundo”, inspirado num conto de José Saramago:
<http://www.youtube.com/watch?v=MNavjsXc12c>

Identificar no documentário exemplos de juízos de valor:

- (i) ...*Gostaria de saber escrever histórias* para crianças...
- (ii) ... *E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos...*

Aceitando o desafio do escritor, pedir aos alunos para:

- (i) Atribuírem um título ao documentário;
- (j) Indicarem os valores a que apela a história;

Exercício escrito para casa:

- **Identificar no documentário** os tipos de **valores implícitos** nas afirmações e nas imagens.
- **Identificar** outras **afirmações do dia-a-dia**, que demonstrem a presença dos valores na nossa vida e a importância que lhe atribuímos.



Aula 2

OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- Reflectir sobre a noção de valor
- Relacionar a noção de valor com o conceito de liberdade e vontade
- Descobrir os valores na relação do Homem com a realidade
- Distinguir diferentes tipos de valores: materiais, intelectuais, morais, éticos, estéticos, religiosos e espirituais
- Reconhecer as características comuns aos diferentes tipos de valores

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

- Identificar, definir e relacionar conceitos
- Formular, analisar e discutir problemas
- Confrontar posições
- Defender o diálogo intercultural e a pluralidade

CONTEÚDOS A TRABALHAR

- Definir a noção de valor como qualidade potencial que se atribui às coisas e às acções
- O valor como atributo dos seres dotados de liberdade e consciência
- Mostrar o valor como contrário à indiferença
- A valorização como orientação fundamental para a acção

CONCRETIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

- Problematizar o conceito de valor
- Explicar a etimologia do termo valor
- Abordar a noção de valor como fruto da relação do homem com as coisas.
Os valores são ideais
- Ler e analisar um texto sobre o conceito de valor
- Mostrar que a experiência valorativa estende-se a diferentes dimensões, estruturando-se em diferentes tipos de valores
- Propor um exercício escrito sobre o conceito de valor

RECURSOS

- Exposição do professor
- Diálogo
- Texto filosófico: *O Conceito de Valor*, Louis Lavelle (Tratado dos Valores)

AVALIAÇÃO

- Capacidade de análise
- Interpretação de texto
- Participação no debate
- Interesse manifestado

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESPINOSA, Bento de, *Ética*, Lisboa, Relógio D'Água, 1992.
- LAVELLE, Louis, *Traité des Valeurs*, 1º vol., Paris, PUF, 1951.
- VERGELY, Bertrand, *Dictionnaire de la philosophie*, Paris, Aubin, 1998.

PLANO DE AULA

09/01/2012

Sumário: A noção de valor. Os diferentes tipos de valores.

1ª ETAPA (45 min)

- A partir do exercício que foi proposto aos alunos na última sessão; nomeadamente atribuir um título ao documentário visionado, identificar valores presentes no filme e identificar diferentes valores presentes no dia-a-dia, pretende-se iniciar a presente aula entrando, deste modo, na noção de valor.
- Antes de apresentar a problemática da definição do conceito de valor, será explicada a etimologia do termo ‘valor’. O termo grego ‘*axios*’ significa valor e só existe em relação com um sujeito. O que vale não é um objecto em si mesmo, mas sim o objecto para o Homem. Será feita aqui a distinção entre o ‘*para mim*’ e o ‘*em si*’, como forma de ajudar o aluno a compreender os três aspectos distintos de que se reveste a problemática dos valores:
 - I. A vivência/experiência de um valor
 - II. A qualidade de valor de uma coisa
 - III. A ideia de valor em si mesma
- No seguimento da etimologia da palavra, será referido que a designação “axiologia” advém precisamente do termo grego ‘*axios*’, isto é, ‘*o que é precioso e digno de ser estimado*’.
- A axiologia é a ciência ou a filosofia que estuda os valores e descreve o universo do bem segundo a sua estrutura própria e os seus princípios de interpretação.
- Uma vez que referimos a etimologia da palavra, fará todo o sentido explicar aos alunos que esta ciência ou filosofia dos valores (axiologia) é um termo recente, que surgiu na primeira metade do século XX.

- De seguida passaremos à tentativa de definição da noção de valor, destacando que o valor supõe a relação do homem com um objecto a que atribui valor. Assim, o valor não é algo que pertença aos objectos considerados em si próprios, mas resulta antes da relação do homem com esse objecto a que ele dá ou não dá valor.
- O valor resulta de uma experiência ou vivência do homem. E ao mesmo tempo é algo que o Homem cria e realiza nessa vivência.
- Entrando deste modo na noção de valor, pretende-se mostrar aos alunos a dificuldade que daí resulta em chegar a uma definição rigorosa do termo ‘valor’.

2ª ETAPA (45 min)

- Ler, analisar e interpretar o seguinte texto de Louis Lavelle:

TEXTO:

O CONCEITO DE VALOR

«A oposição que mostra, por um lado, a realidade, tal como esta se nos oferece imediatamente e, por outro lado, os votos profundos da consciência, obriga-nos a questionar acerca do modo como o valor pode tornar-se num objecto de pensamento. Ora, facilmente poderemos descrever como factos as diferentes opiniões formadas pelos homens acerca do valor, o modo como estes se constituíram, a sua origem psicológica e sociológica, o seu sucesso e o seu declínio. Podemos mesmo dar o nome de ciência dos valores a este tipo de investigação.

No entanto, o valor enquanto tal escapa a esta ciência. Dado que o valor não é um facto, ele não pode ser descrito de um ponto de vista exterior. Não há experiência objectiva dos valores, mas apenas uma penetração subjectiva neste campo. O valor não pode ser percebido, mas apenas os podemos aprovar e assumir. O valor dissipa-se no momento em que termina o acto que me obriga a acreditar nele e a vivê-lo.»

GUIÃO DE LEITURA

1. Leitura integral do texto
2. Clarificação de termos difíceis
3. Pedir aos alunos para identificar o tema tratado no texto
 - O texto esclarece-nos sobre o conceito de ‘valor’;
 - Distingue o *valor* do *facto*;
 - Mostra o *facto* como a realidade tal e qual ela nos aparece;
 - Mostra o valor como um acto da consciência que atribui um valor a essa realidade;
 - O valor torna-se deste modo num objecto do pensamento;
 - O autor mostra a oposição *facto-valor* como uma relação entre dois pólos;
 - Esta relação pressupõe a existência de um sujeito que faz um *juízo de valor* acerca de uma coisa ou de uma realidade;
 - Esse juízo de valor é uma apreciação consciente que leva o sujeito a reconhecer um pólo positivo e um pólo negativo, e a optar por um deles. Optar é escolher de acordo com a sua predisposição por um deles;
 - A que é que o autor chama «ciência dos valores»?
 - Para o autor, esse tipo de investigação feito pela axiologia é considerado um valor?
 - Porque é que o autor do texto argumenta que «o valor enquanto tal escapa a esta ciência?»;
 - Clarificar o termo ‘o valor enquanto tal’ recorrendo à explicação feita anteriormente na aula, sobre a diferença da noção «para mim» versus «em si»;
 - Porque é que o valor não é um facto?
 - Enquanto sujeitos, atribuímos valor às coisas. Que tipo de experiência é esta? Porque é que ao visionarmos na última aula o filme de Saramago, cada um de nós vivenciou uma experiência diferente acerca da narrativa?
 - Esta experiência de preferência por umas coisas em relação a outras é sempre subjectiva; diz respeito a cada um de nós;

- No entanto, para o autor, o valor como ideia, isto é, o valor em si, não se confunde com esta experiência subjectiva dos valores;
- Então, não há experiência objectiva dos valores, mas apenas uma participação subjectiva, isto é, de cada sujeito, nessa ideia de valor;
- Se, como sujeito, não posso perceber o valor, então ele é relativo a cada indivíduo;
- Podemos, então, falar do valor como uma forma vazia, presente em todos nós, e cujo conteúdo varia? Todos temos uma ideia de valor, mas podemos valorar de modo diferente.
- O que pretende o autor dizer quando afirma que «o acto de viver o valor faz dissipar a ideia de valor enquanto tal»?
- O que podemos concluir acerca do valor, depois da leitura deste texto? Podemos chegar a uma definição rigorosa do que é o valor?
- Pretende-se que o aluno se aperceba da dificuldade de chegar a uma definição rigorosa de valor. Um conceito em que simplesmente podemos tentar uma clarificação do seu conteúdo.

3ª ETAPA (10 min)

- Terminamos a aula com um exercício escrito que proponha aos alunos a tentativa de definição do conceito de valor e da sua importância para a vida humana.



Escola Secundária de Casquilhos - 2011/2012

**Plano de aulas
11º Ano**

Unidade 2: O Conhecimento e a Racionalidade
Científico-Tecnológica

Capítulo 1: O que é Conhecer?

Professora orientadora: Maria Emília Palma Santos

Estagiário: Paula Morais



Aula 1

OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- Abordar a noção de conhecimento
- Questionar a possibilidade de conhecer
- Problematizar a possibilidade de transmissão do conhecimento

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

- Reflectir sobre problemas epistemológicos
- Investigar e pesquisar de forma autónoma
- Relacionar e confrontar teses acerca da possibilidade de conhecer
- Adquirir a rede conceptual necessária para a problematização da temática em causa

CONTEÚDOS A TRABALHAR

- Problematizar a questão: conhecer é possível?
- Discutir a posição dos cépticos sobre a impossibilidade de conhecer
- Analisar as proposições de Górgias segundo o qual:
 - nada existe
 - nada se pode conhecer
 - nada se pode transmitir ou comunicar

CONCRETIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

- Abordar com os alunos o problema: é possível conhecer? O que é conhecer? Como se constitui o conhecimento?
- Seguidamente será apresentada a posição céptica acerca da impossibilidade de conhecer

- Explicar as razões que fundamentam a posição dos cépticos, ou seja, a verdade é uma coisa relativa e “o homem é a medida de todas as coisas” (Protágoras)
- Enunciar as três proposições de Górgias, onde se afirma que nada existe, nada se pode conhecer e nada se pode transmitir ou comunicar
- Analisar estas proposições com vista a refutar a posição céptica
- O que se pretende é levar os alunos a questionar a própria possibilidade do céptico fazer tais afirmações, partindo do pressuposto que não podemos ter a certeza de nada.

RECURSOS

- Exposição do professor
- Diálogo com os alunos
- Exercício de escrita

AVALIAÇÃO

- Participação dos alunos
- Pertinência das intervenções
- Capacidade de raciocínio e análise
- Discursividade lógica

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES, *De Anima*, Lisboa, Edições 70, 2001.
- PLATÃO, *Teeteto*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

PLANO DE AULA

09/12/2012

Sumário:

A origem etimológica do termo **conhecer** e o seu **sentido**. O conhecimento como problema filosófico. A possibilidade de conhecer.

1ª ETAPA (20 min)

ORIGEM ETIMOLÓGICA

O termo *conhecimento* deriva do latim *cognatio*, que deriva do verbo *cognoscere*.

Quanto ao seu sentido, *conhecimento* designa a **captação** de qualquer coisa por meio do pensamento; tornar presente ao pensamento o que chega até nós através das sensações.

O CONHECIMENTO COMO PROBLEMA FILOSÓFICO

Num sentido comum, o termo *conhecimento* designa aquilo que vamos buscar à experiência, aos nossos pais, aos professores, aos livros, à internet, à tradição e aos costumes. Quando os alunos realizam um teste, o que se avalia são conhecimentos.

Num outro sentido menos comum, aquele de que vamos tratar porque é o próprio da filosofia, o termo *conhecimento* designa o *acto de conhecer* (uma relação). Quando o cientista se debruça sobre um fenómeno, para o captar ou apreender, isso é conhecimento.

Acumulamos muitos conhecimentos. Mas, e o próprio acto de conhecer? Esta actividade essencial do espírito humano? O que é, então, conhecer?

Se aceitarmos como resposta que conhecer é *captar* algo, é *dizer algo* ou *saber algo*, estamos apenas a substituir *conhecer* por outros termos.

O que temos de fazer então é questionar o próprio acto de conhecer; sem nos referirmos ao conhecimento empírico, por ex. esse conhecimento que me diz que o céu é azul, nem ao conhecimento racional que é por ex. a teoria da relatividade de Einstein ou a ciência de Aristóteles.

Quando falamos de conhecimento, referimo-nos a conhecimento de qualquer coisa, de algo, da realidade que nos circunda, do mundo. E se o mundo muda, é porque muda o nosso conhecimento dele; e esse conhecimento é obra do espírito humano.

A palavra conhecimento é uma palavra antiga, mas aquilo que designa é sempre actual. Por isso é que se torna difícil definir. Nós conhecemos muitas coisas, muitas pessoas; hoje vocês conhecem novidades que os vossos avós desconheciam. E isto parece tão natural e tão banal, que nem pensamos nisso.

Mas quando pensamos no conhecimento como um problema, abre-se uma perspectiva que não podíamos sequer suspeitar. É isso que vamos tentar fazer.

Abordaremos com os alunos **o conhecimento como um problema filosófico**. Os alunos serão confrontados com a pergunta: é possível conhecer a realidade? E como o fazemos?

Partindo desta problematização, os alunos serão questionados sobre:

- **O que é conhecer?**
 - Sugere-se que os alunos tentem uma definição, ainda ao nível do senso comum, sobre o que é conhecer.
 - Ouvir as opiniões e apontar no quadro os aspectos que se aproximem da definição de conhecimento: acção de um sujeito, relação com um objecto, saber acerca de algo, processo, verdade...
- **O que nos leva a acreditar que conhecemos?**
 - Sugere-se que os alunos tentem mostrar as razões que os levam a acreditar que podemos conhecer a realidade.
 - Ouvir as opiniões manifestadas: porque somos seres racionais, pensantes (*logos*), porque nos relacionamos com o mundo e com os outros, porque somos agentes, porque temos curiosidade, porque temos vontade, porque somos autónomos e livres, porque somos seres criadores...

▪ **Como se processa o conhecimento?**

- Sugere-se que os alunos procurem explicar por palavras suas como pensam que se constitui o conhecimento.
- Registrar as opiniões manifestadas: através de proposições, da crença em algo (*doxa*), da formulação de leis, de teorias científicas, da revisão de leis e teorias, através da refutação, da argumentação, da retórica...

2ª ETAPA (50 min)

PODEMOS CONHECER?

Apresentar a posição céptica acerca da impossibilidade de conhecer.

Um dos problemas levantados pela filosofia, primeiro pelos pré-socráticos como Heraclito e Parménides e depois pelos sofistas como Górgias e mais tarde por Sócrates, Platão e Aristóteles, refere-se à **possibilidade de conhecermos** a realidade.

Em todos estes filósofos encontramos formulada, ainda que de modo diferente, esta questão acerca da possibilidade de conhecer e as suas respostas são diversas. Desde os que pensam **não ser possível conhecer nada com certeza e de modo absoluto**, até aqueles que pensam **ser possível conhecer a realidade e apreender a sua essência**.

Um dos caminhos possíveis é a posição céptica acerca do conhecimento.

DEFINIR CEPTICISMO E DAR EXEMPLOS

O céptico é aquele que adopta uma atitude extrema relativamente à possibilidade de alguma coisa existir e de podermos conhecê-la.

De modo diferente, a partir do século XVII, outros filósofos, nomeadamente Descartes, também problematizaram a possibilidade do conhecimento e fizeram depender a solução de qualquer outra questão da resolução deste problema, que se convencionou designar gnosiológica (teoria acerca do conhecimento). Por essa razão, ao contrário dos cépticos, Descartes duvida para sair da dúvida.

EXPLICAR AS RAZÕES DA POSIÇÃO DOS CÉPTICOS:

- Não há uma verdade absoluta;
- A verdade é uma coisa relativa a cada momento ou circunstância;
- “O homem é a medida de todas as coisas” (Protágoras);

Enunciar as três proposições de Górgias (483-378 a.C.):

- Nada existe;
- Se alguma coisa existe não pode ser conhecida;
- Se alguma coisa existe e pode ser conhecida não pode ser comunicada;

3ª ETAPA (20 min)

Para finalizar a aula, pediremos aos alunos um pequeno exercício escrito onde comentem de forma crítica a posição de Górgias sobre **não ser possível conhecer nada com certeza**.

Os alunos podem apresentar um comentário favorável ou contrário à tese de Górgias, mas devidamente fundamentado, invocando as razões que os levam a defender ou refutar a posição céptica acerca do conhecimento.



Aula 2

OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- Reconhecer o papel da sensação e da percepção no conhecimento
- Identificar o conhecimento como algo mais do que percepção

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

- Reflectir e conceptualizar
- Capacidade para investigar e pesquisar
- Interpretar textos e identificar teses
- Argumentar de forma lógica

CONTEÚDOS A TRABALHAR

- As sensações como ponto de partida do conhecimento
- Sensação e percepção
- Da percepção à razão

CONCRETIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

- O conhecimento resulta da relação do homem com o mundo
- O conhecimento prático e o conhecimento de objectos são exemplos dessa relação
- O conhecimento abstracto é um modo mais elaborado de relação com o meio, através da discursividade (*logos*)
- A distinção entre **aparência** e **realidade** como tarefa do conhecimento. O senso comum permite ao homem orientar-se, o pensamento permite-lhe compreender a realidade.

RECURSOS

- Diálogo com os alunos
- Texto filosófico (*Teeteto*, Platão)
- Exposição do professor
- Exercício de aplicação do conteúdo dado

AVALIAÇÃO

- Participação
- Clareza da linguagem
- Utilização de terminologia filosófica
- Análise e interpretação de texto
- Exercício escrito

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES, *De Anima*, Lisboa, Edições 70, 2001.
- LEIBNIZ, *Novos Ensaios sobre o Entendimento Humano*, Lisboa: Colibri, 1993.
- PLATÃO, *Teeteto*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

PLANO DE AULA

16/12/2011

Sumário:

As diferentes formas de conhecimento: sensação, percepção, razão.

1ª ETAPA (40 min)

O CONHECIMENTO DOS SENTIDOS

O homem é dotado de algumas formas de conhecimento sensível, como:

- Visão
- Audição
- Gosto
- Olfacto
- Tacto

1. A sensação

Há, portanto, um conhecimento que começa nas sensações.

Já Aristóteles valorizava a sensação como ponto de partida do conhecimento:

«Da sensação vem o que chamamos lembrança, e da lembrança, muitas vezes repetida de uma mesma coisa, vem a experiência, porque uma multiplicidade de lembranças constitui uma só experiência.» ARISTÓTELES, *Segundos Analíticos*

Todo o conhecimento começa nas representações que formamos a partir das sensações. Estas, por sua vez, são singulares, contingentes e mutáveis. Sem elas, diz Aristóteles, não seria possível a ciência.

Mas as sensações e as representações acerca das sensações não chegam para termos um conhecimento universal, abstracto, objectivo e necessário.

2. A percepção

A percepção distingue-se da sensação. Enquanto a sensação se traduz na capacidade para detectar estímulos (sons, cores, variações de temperatura,) a percepção é a capacidade de formar mentalmente representações acerca destes estímulos, a partir dos dados sensoriais.

A percepção é já um processo de organização e interpretação das sensações que chegam até nós. E neste sentido, a partir da percepção, construímos uma visão do mundo.

3. A razão

Segundo Aristóteles **conhecer é formar conceitos**. (Referir o exemplo do **conceito de homem**):

Se, através das sensações e da percepção somos levados a formar várias representações singulares de vários homens, todos diferentes, **é através da razão que chego ao conceito de homem**. Como é que isso acontece?

Comparando as várias representações singulares de homem, o pensamento isola as características comuns e constantes de todas essas representações singulares, chegando assim ao conceito universal de Homem.

Este conceito aplica-se depois a todos os homens singulares que apresentem as mesmas características: ter um corpo, ser vivo, ser racional.

Partimos, assim, da representação de vários homens concretos, para chegarmos ao conceito de homem, por abstracção e generalização, captando o que há de permanente e comum em todos eles.

Esta operação mental de raciocínio subordina-se aos princípios da razão. Sobre esses princípios, escreveu Leibniz (1646-1716) o seguinte:

«Esses princípios são necessários como os músculos e os nervos o são para andar, ainda que nisso não se pense.»

Entenda-se «necessários» para que o pensamento seja logicamente válido. Também se deve entender que só por análise desse mesmo pensamento, os podemos formular.

EXERCÍCIO ESCRITO

Sugerir aos alunos que **descrevam a cor vermelha**

Mostrar que pela razão podemos considerar algo mais do que a percepção das coisas. Assim, a cor vermelha que percebemos num objecto permite-nos formar uma imagem que é uma representação da cor vermelha que observamos.

No entanto o vermelho não existe. Trata-se de uma relação entre os nossos olhos e os objectos que percebemos e dessa correlação resulta a cor vermelha.

Mas se nos detivermos mais atentamente sobre a cor vermelha, descrita pelos alunos no exemplo anterior, veremos que a cor tem que pressupor um objecto, uma vez que não existe a cor em si, mas a cor de qualquer coisa.

Depois se olharmos mais atentamente veremos ainda que esse objecto a que a cor vermelha pertence tem uma forma, que pode ser quadrada, rectangular, triangular, redonda....

A cor vermelha tem ainda um matiz que pode ser diferente de outro vermelho qualquer. Podemos ainda verificar que essa cor vermelha tem uma certa intensidade...e por aí adiante.

2ª ETAPA (50 min)

Passaremos de seguida à leitura e análise de um excerto do *Teeteto*, com o objectivo de distinguir conhecimento de percepção. O objectivo do texto é problematizar o papel da percepção na actividade cognitiva e questionar assim a própria natureza do conhecimento.

TEXTO

CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO

Sócrates: Então estou a dizer asneiras? Repara. Será que não dizes que ver é aperceber-se e a visão é percepção?

Teeteto: Digo.

Sócrates: Então, aquele que vê algo não se torna sabedor daquilo que vê, segundo o argumento há pouco?

Teeteto: Sim.

Sócrates: O quê? Mas não há algo a que chamas memória?

Teeteto: Sim.

Sócrates: Memória de nada ou de alguma coisa?

Teeteto: Claro que de alguma coisa.

Sócrates: Por conseguinte, de coisas que aprendeu e de que se apercebeu, de coisas como estas?

Teeteto: Como não?

Sócrates: Então, o que alguém viu recorda provavelmente algumas vezes?

Teeteto: Recorda.

Sócrates: Mesmo de olhos fechados? Ou, ao fechá-los, esquece-se?

Teeteto: Seria terrível fazer tal afirmação, Sócrates.

Sócrates: No entanto, é preciso, se vamos respeitar o argumento anterior; senão, acaba-se com ele.

Teeteto: Também eu desconfio que sim, por Zeus, mas não compreendo muito bem. Diz-me como.

Sócrates: Deste: por um lado aquele que vê, dizemos, tornou-se sabedor precisamente daquilo que vê, pois concordou-se que visão, percepção e saber são o mesmo.

Teeteto: Efectivamente.

Sócrates: Por outro lado, aquele que vê e se tornou sabedor do que viu, se fecha os olhos, recorda, mas não vê. Não é assim?

Teeteto: Sim.

Sócrates: Então o “não vê” é “não sabe”, se o “vê” é “sabe”.

Teeteto: É verdade.

Sócrates: Portanto, o que se passa é que alguém que se tornou sabedor de algo, embora o recorde, não sabe, dado que não vê. Facto que dissemos ser incrível, se acontecesse.

Teeteto: Dizes bem a verdade.

Sócrates: Parece que se passa então alguma dessas coisas impossíveis, se alguém disser que saber e percepção são o mesmo.

Teeteto: Pois é.

Sócrates: Portanto, tem de se dizer que são diferentes.

GUIÃO DE LEITURA E ANÁLISE DO TEXTO

Sócrates procura desmontar um argumento dificilmente sustentável: a identificação entre visão, percepção e saber.

Afirmar que visão e percepção são a mesma coisa que saber, leva-nos a ter que admitir que quando não estamos a ver ou quando fechamos os olhos, deixamos de ter conhecimento.

Isto leva-nos a ter que assumir que quando alguém conhece alguma coisa a partir do momento em que apenas recorda essa mesma coisa já não a conhece, porque não a vê.

Portanto, segundo Sócrates, embora pareça impossível que quem recorda não conheça ou não saiba, isso pode acontecer se admitirmos que a visão, a percepção e o saber são a mesma coisa.

A argumentação termina com a distinção entre percepção e saber.

Conclusões a retirar do texto

Fazer depender o conhecimento da percepção pode levar ao absurdo. Por exemplo ter de admitir que quando não vemos algo, não a conhecemos, mesmo que já a tenhamos conhecido.

Por outro lado a memória ou lembrança de algo perderia qualquer significado na nossa vida.

Qual a verdadeira natureza cognitiva do acto de lembrar algo?

Primeiro, que o acto de lembrar é uma capacidade cognitiva,

Segundo, que para lembrar alguma coisa temos primeiro que a perceber

Terceiro, a retenção na memória pressupõe que atribuímos um determinado significado a algo. Por exemplo quando somos estimulados por algum cartaz publicitário, só nos lembraremos dele mais tarde, se no momento em que o vimos, ele nos despertou algum interesse ou foi ao encontro dos nossos desejos.

Em quarto lugar, o significado que atribuímos à mensagem publicitária não está no próprio cartaz, mas em nós. No entanto, foi preciso vê-lo para que despertasse em nós algum interesse.